ANIDA

Revista de arte y escuela

No sé quién eres, pero aquí estamos

Recursos para educar en la diversidad a través de las prácticas artísticas



PLANEA
RED DE ARTE Y ESCUELA

JUL. 2023 03

ANIDA. Revista de arte y escuela

nº 3, No sé quién eres, pero aquí estamos. Recursos para educar en la diversidad a través de las prácticas artísticas, julio 2023. ISSN 2792-4122

Dirección editorial

Clara Boj (Universitat Politècnica de València) y **Clara Megías** (Universidad Autónoma de Madrid)

Coordinación editorial

Mar Dols Merle

Coordinación general

PLANEA. Red de arte y escuela

Editoras invitadas, responsables de concepto y comisariado de aportes

CEFIRE artisticoexpressiu. Joaquim Montañés Blanch, María José Ortiz Romaní, Lidia Galí Vilimelis, Vicent Casabó Escrig i Pau Monfort Monfort

Diseño, maquetación y edición digital

No somos nada

Diseño logotipo de PLANEA

Ricardo Barquín Molero

Corrección de estilo

Andrea Buil Dolz

Edita

PERMEA - Universitat de València - Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana junto a Universidad Autónoma de Madrid.

Foto portada

Imagen de No somos nada a partir de la pieza Secador 1 (2019) de la artista Costa Badía.

Contacto

C/ Museo, nº 2
46003 Valencia
recursos@redplanea.org

ANIDA es una publicación digital dirigida a docentes de cualquier área, materia o nivel educativo; estudiantes y docentes de Facultades de Educación, Arquitectura o Bellas Artes, así como a investigadoras en arte y educación cuya práctica esté centrada en la escuela. El monográfico aterriza anualmente una temática que atraviesa la realidad de las escuelas y que se aborda desde diversas prácticas de investigación artística.

ANIDA publica recursos artístico-educativos producidos dentro y fuera del contexto de la educación formal, pero de aplicación directa en ella. La revista tiene por objetivo divulgar metodologías para que docentes y alumnado se apropien de ellas, adaptándolas a su contexto y experimentando conjuntamente. Los recursos y la propia revista se albergan en el Centro de Recursos de PLANEA y en archive.org, una base de datos digital y de acceso libre.

ANIDA se caracteriza por estar a medio camino entre la acción y la academia aunando, de esta manera, práctica e investigación en la producción y la replicabilidad de cada uno de los recursos que propone. La revista utiliza un sistema ciego de revisión por pares, cuyo comité está conformado por profesionales del ámbito educativo.

Revista indexada en las siguientes bases de datos bibliográficos:





Índice



No sé quién eres, pero aquí estamos

Recursos para educar en la diversidad a través de las prácticas artísticas

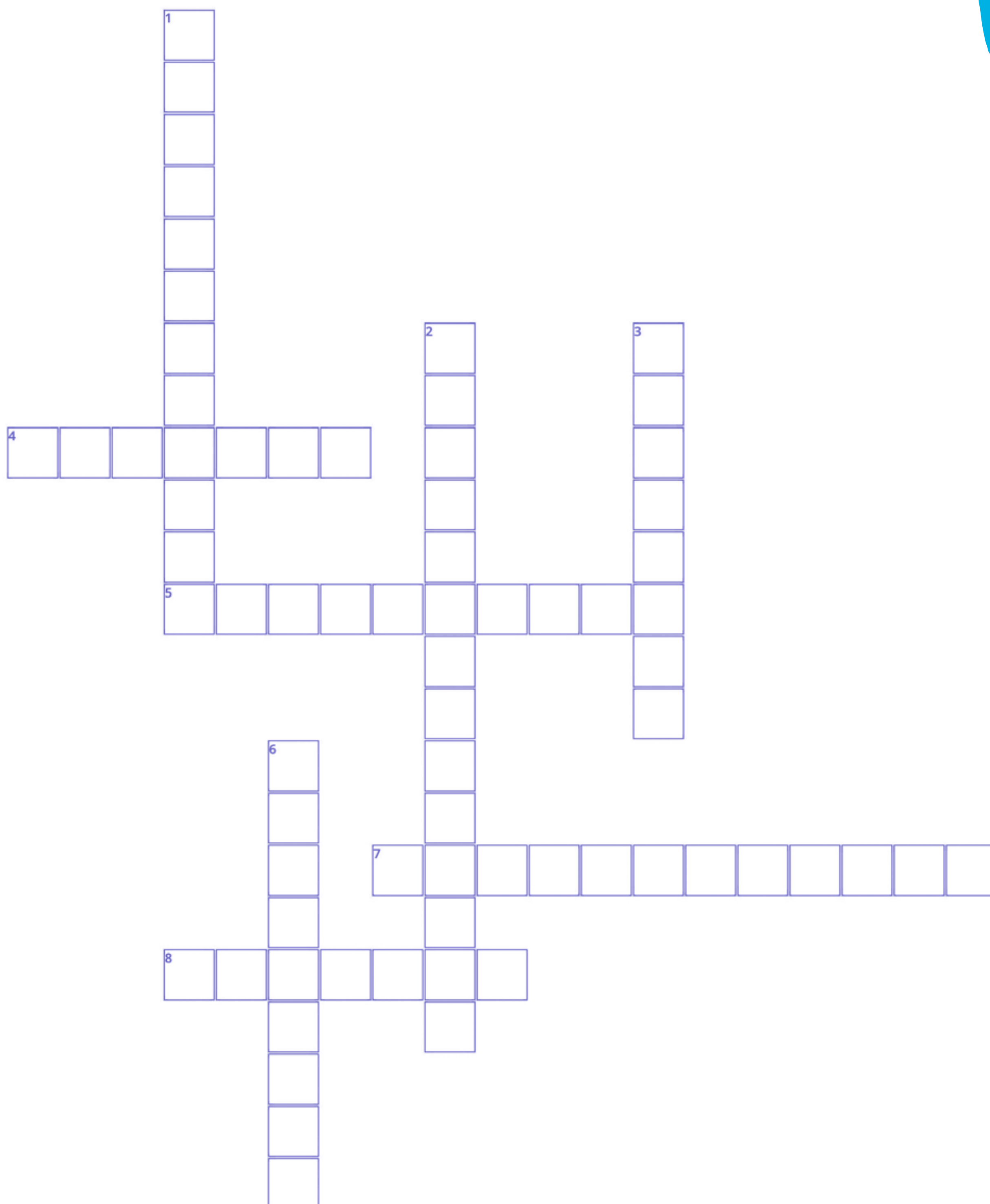
CEFIRE Artisticoexpressiu. Joaquim Montañés Blanch, María José Ortiz Romaní, Lidia Galí Vilimelis

> Acoger es no saber quién llegará. Así es cuando tenemos un hijo, cuando llega un forastero o cuando una nueva hornada de niños y niñas llena el patio y las aulas de una escuela cada nuevo curso. Acoger es poder decir: «No sé quién eres pero aquí estamos». Y educar de manera emancipadora es poder añadir: «Y lo que nos tenga que pasar, sea bueno o malo, lo podrás pensar por ti mismo». (Garcés, 2020, p. 44).

Abordar la diversidad es como abordar la creatividad. Son conceptos complejos, multidimensionales, a los que es difícil acercarse sin morir en el intento o caer en lugares comunes. La complejidad del primero radica en la infinidad de matices que lo definen, mientras que la del segundo reside en la instrumentalización del término y su consecuente indefinición (Sánchez de Serdio, 2021). Son términos atravesados por multitud de acepciones, de palabras cruzadas. Diversidad es todo, todo es diversidad. Hay tantas diversidades como seres humanos, por lo que intentar mencionarlas todas supone un ejercicio en el que siempre nos dejaremos algo. No obstante, hablemos de diversidad. Sin tapujos. Porque hablar de ella, y más en el contexto educativo, es un ejercicio de responsabilidad y una pedagogía del cuidado que nos permite acercarnos un poco más a esa sociedad igualitaria a la que aspiramos. Es acoger la existencia del otro. Aunque no sepamos quién es.

Marina Garcés, en *Pedagogías y emancipación,* señala que «educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir. Siempre y cada vez» (2020, p. 22). Esto implica necesariamente abrazar lo desconocido, reconocer la alteridad que hay en el otro, y también en nosotros, y dialogar con ella abiertamente. Valorar que cada persona tiene una identidad única, con sus propias experiencias, perspectivas y formas de entender el mundo. Implica también reconocer que somos seres interdependientes y que nuestra convivencia se enriquece al abrirnos a las diferencias. Esta alteridad que nos define como seres humanos, y que es inherente a los grupos y sociedades que conformamos, es un aspecto transversal a la realidad social, cultural y educativa.

En un contexto globalizado y en pleno auge de gobiernos conservadores es fundamental que los entornos educativos, con la escuela pública al frente, promuevan la inclusión y acojan la diversidad. Esto no puede basarse en la mera tolerancia, ni siquiera en la integración. Debe surgir desde la lógica de la hospitalidad, acogiendo al otro, como sugiere Garcés. Se trata, por tanto, de reconocer, pero también de poner en valor su singularidad y su diferencia. La hospitalidad auténtica requiere abrirse a los demás y estar dispuesto a recibirlos sin imponer condiciones ni limitaciones, para deshacer los nudos que nos aíslan y nos impiden establecer un vínculo auténtico con la otredad, cuando percibimos al otro como diferente y ajeno a uno mismo. Porque siempre pensamos que la diversidad está fuera, en el otro, en la otra, en las otras, en les otres, en los otros.



HORIZONTALES

3. Tratar a todas las personas de la misma manera, sin importar sus características o circunstancias personales.
5. La noción de que existen diferencias y separación entre uno mismo y los demás, destacando esas diferencias y cómo influyen en las relaciones.
7. La variedad y multiplicidad de características, experiencias e identidades presentes en un grupo o sociedad.
8. Asegurarse de que todas las personas sean parte activa y tengan igualdad de oportunidades, sin importar sus diferencias.

VERTICALES

1. Ser amable, generoso y acogedor al recibir y tratar a los demás.
2. Tratar a las personas de manera justa y darles lo que necesitan para tener las mismas oportunidades, considerando sus diferencias.
3. Entender cómo las diferentes formas de opresión (como género, raza, clase, etc.) se entrelazan y afectan a las personas que experimentan múltiples identidades.
6. Reconocer y valorar las diferencias y perspectivas de los demás, poniéndose en su lugar y comprendiéndolos.

Sin embargo, esta práctica de la hospitalidad, aparentemente tan amable y bienintencionada, conlleva siempre tensiones y negociaciones. Por un lado, puede emerger, incluso inesperadamente, el impulso de protegernos, de alejarnos, de separarnos, al sentir amenazada nuestra identidad e integridad. Por otro lado, implica siempre cuestionar y problematizar creencias y estereotipos en un diálogo constante con nosotras mismas.

> Si la diversidad es aquello que nos altera, que nos perturba, en fin, aquello que irrumpe en nosotros, de allí no sigue que el otro sea necesariamente una amenaza, un enemigo que debe ser silenciado, ignorado, masacrado. (...) Es que el otro, como dice Derrida es también aquel que (...) nos posibilita pensar, nos hace confundir, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos. (Skliar, 2007, p. 4-5).

Cuando hablamos en términos de hospitalidad hay alguien que acoge y alguien que es acogido. Ahora bien, ¿acaso no somos a veces la persona que acoge y otras la persona acogida? ¿No son posiciones mutables e intercambiables? Y si la diversidad también está en nosotras, como cualidad inherente a todo ser humano en su interacción con el otro, entonces, ¿qué nos impide acogerla?

La teoría de la Gestalt (del alemán «forma») se centra en cómo los seres humanos organizan y dan sentido a la información sensorial que reciben del entorno. Los psicólogos gestálticos consideran que la experiencia perceptiva no puede ser reducida a la mera suma de sus partes individuales, sino que se organiza de forma inherente en patrones o estructuras significativas. Esta teoría se configura a partir de principios o leyes fundamentales y una de ellas, la ley de la semejanza, se refiere al hecho de que percibimos ciertas figuras y formas de características similares como un conjunto, aún cuando están en posiciones o lugares diferentes. De la misma manera, nuestra concepción de la organización social hace que etiquetemos a las personas para generar grupos de semejantes. Esta estrategia adaptativa, que es también una forma de tribalismo, nos permite ordenar el mundo y facilita nuestras relaciones sociales, pero a riesgo de confundir lo que pensamos con cómo lo pensamos, que es lo que de verdad debería preocuparnos. No es tan importante lo que emerge en el contacto con el otro, la reacción que tenemos frente a una determinada situación o persona que percibimos como diversa como la forma de gestionar esta situación, lo que somos capaces de reflexionar, de pensar y de replantear a partir de ahí. Y esto, se educa.

La diversidad, referida a diferencias personales, grupales y sociales, también está presente en las aulas de los centros educativos que configuran nuestro ecosistema escolar. Como constructo social es un concepto que está vivo, que es permeable, y que ha de ir redefiniéndose y cuestionando sus límites para expandir matices que permitan tener en cuenta cada vez más realidades.

Los conceptos de atención a la diversidad y de educación inclusiva en el ámbito educativo nos invitan a que el alumnado sea competente para cooperar y convivir en sociedades democráticas unidas, abiertas y cambiantes. Más allá de la aparición de estos conceptos en textos legislativos, esta realidad es parte de la democratización de la educación obligatoria, con el aumento de la migración, la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales o el incremento de la conciencia social desde un punto de vista progresista. Además, problematizan la práctica docente globalizada evidenciando que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden tomar como referente el modelo estándar de alumnado.

Esta atención a la diversidad tiene en cuenta las características y capacidades de cada persona, pero también sus intereses, motivaciones, necesidades o realidades. Así pues, al hablar de diversidad deberíamos tal vez hablar de diversidades. Diversidades biológicas, funcionales,

sensoriales, motrices, cognitivas; diversidades culturales, étnicas, idiomáticas, socioeconómicas, ideológicas...; diversidades de capacidades, de aprendizaje; diversidades identitarias, de personalidad, de sexualidad, de factores emocionales...; diversidades de familias, de entornos, de creencias. En definitiva, diversidad de diversidades.

Basándose en esta realidad, Kimberlé Crenshaw, abogada y académica especializada en el campo de la teoría crítica de la raza, acuñó en 1989 el término de interseccionalidad. De esta manera, puso de manifiesto que la legislación contemplaba en parte la igualdad de derechos para las mujeres, así como para las personas racializadas, pero no tenía en cuenta cuando ambas confluyen, dejando desprotegidas frente a la ley a quienes pertenecen a ambos colectivos simultáneamente.

Las diversidades se entrelazan, por tanto, entre sí. Una persona con diversidad funcional también puede ser diversa culturalmente; una persona con un género no normativo forma parte de una determinada generación. El término interseccionalidad reconoce que las personas tienen múltiples identidades y pertenecen a varios grupos sociales simultáneamente. Estas identidades no pueden separarse ni entenderse de manera aislada. Además, estas intersecciones influyen en las experiencias y oportunidades de las personas desafiando las narrativas dominantes que tienden a simplificar y generalizar las experiencias de grupos específicos, ignorando las múltiples dimensiones de la identidad. Así, la interseccionalidad es un elemento más a tener en cuenta al abordar la diversidad y visibilizar y luchar contra las formas complejas de discriminación y promover la inclusión y la equidad.

Pero ¿cómo abordar la heterogeneidad del término diversidad a partir de una estructura escolar y social normalizadora?

LA ESCUELA SERÁ DIVERSA, EQUITATIVA Y PARTICIPATIVA O NO SERÁ

A pesar de las sucesivas reformas educativas y su apertura hacia los conceptos de diversidad e inclusión, las prácticas escolares han tendido siempre a homogeneizar al alumnado en cada una de las fases de su proceso de aprendizaje. Las agrupaciones, la prevalencia de determinadas estrategias metodológicas, la evaluación, lo que decidimos enseñar y lo que no, los libros que han de leerse y los que no, lo que contamos y lo que dejamos sin contar, los baños diferenciados para niñas y niños, las circulares a firmar por padre/madre o tutor/tutora legal, etc., son solo algunos ejemplos de prácticas educativas normalizadoras que siempre, de una manera u otra, suponen una segregación. Porque no mostrar, invisibilizar, negar la existencia del otro y de otras maneras de hacer, es también una práctica hegemónica. Paul B. Preciado (2019) apunta, en relación a la institución museo, aunque podríamos sustituirla por la institución escuela, que «lejos de ser un espacio neutral, ocupa un lugar estratégico en la construcción de la hegemonía y la subalternidad».

A propósito del cambio legislativo en materia de educación que se ha producido desde 2020 en España, con la entrada en vigor de la LOMLOE, es interesante ver hasta qué punto ha habido un avance en materia de inclusión educativa. Más allá de revertir el retroceso evidente que supuso la ley anterior, esta nueva normativa sigue la estela de las directrices de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lo relativo a la educación, del Pilar Europeo de Derechos Sociales en 20 principios, así como la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989). De esta manera, la LOMLOE hace una apuesta clara por legislar de acuerdo con el respeto a los derechos humanos.

La equidad, la inclusión educativa y la accesibilidad universal son conceptos recurrentes a lo largo de todo el texto. Para poder caminar hacia estos objetivos, la ley ha reforzado la autonomía de los centros.

La amplia flexibilidad que supone esta autonomía de los centros puede suponer la clave del éxito de la inclusión, aunque no son una garantía en sí mismas para avanzar en esta materia.

Ignacio Calderón apunta al respecto:

> (…) se trata de una ley que viene a revolucionar el sistema educativo para que todo el alumnado pueda aprender, participar y progresar unido en las mismas aulas y escuelas, pero han quedado demasiadas cosas en el aire [...]. Un sistema educativo inclusivo, que ha de revertir entre otras realidades la segregación histórica de personas en base a la discapacidad [...] supone la reelaboración y el cuestionamiento de lo que hasta ahora ha permitido esta discriminación en nuestras escuelas sin que nos despeinemos: las formas habituales de organización, las metodologías didácticas, la rigidez y estructura del currículum, el desarrollo de la participación y la democracia en las escuelas, la formación inicial y permanente del profesorado, los materiales y el poder de las editoriales en la homogeneización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los modelos predominantes de investigación pedagógica sin compromiso con la transformación, el papel de la innovación en nuestras escuelas, las ratios, la escasa autonomía de los centros. (Calderón, 2021).

Por otra parte, hay que tener presente que el sistema educativo es una estructura rígida y compleja, y que los cambios requieren de tiempos prolongados. Ya sabemos que una cosa son las leyes educativas y otra, bien distinta, las prácticas educativas.

> Pero no debemos olvidar que las leyes son solo eso, leyes, es decir textos con voluntad de producir performativamente cierta realidad, pero eso no significa que lo que prescriben ocurra efectivamente, del mismo modo que tampoco pueden impedir que muchas otras cosas no previstas tengan lugar. (Sánchez de Serdio, 2021, p. 63).

Para tratar de seguir deconstruyendo el papel normalizador que ha tenido la institución educativa, abordaremos la diversidad en las aulas a partir de dos conceptos clave: equidad y participación.

No somos iguales ni tenemos las mismas necesidades, por lo que no se trata de ofrecer lo mismo sino de atender el contexto particular en el que se manifiesta esa diversidad y las características específicas de esa acción inclusiva que queremos activar. También es necesario abordar las desigualdades estructurales y las barreras que impiden a determinados grupos acceder a los recursos y participar plenamente en la vida del centro educativo.

La equidad pretende ir más allá de garantizar la igualdad de oportunidades y recursos, ya que cuando se pone la atención en esta pueden pasarse por alto las desventajas y las diferencias reales que experimentan ciertos grupos. La equidad busca superar la homogeneización y valorar las diferentes experiencias y necesidades de los individuos y grupos para lograr una sociedad más justa e inclusiva.

La docente e investigadora bell hooks habla del concepto de transgresión de los límites raciales, sexuales y de clase como camino imprescindible para conseguir el objetivo más importante que debería tener la educación, que es la práctica de la libertad en un mundo donde todos podamos aprender a disfrutar de nuestras diferencias en paz. Una educación con una orientación fundamentalmente humanística y culturalmente diversa que conciba a la persona como única y concreta, con una identidad abierta al cambio y a la transformación.

Además, para educar en la diversidad, la escuela debe integrar en sus programas educativos no solo contenidos que la tengan en cuenta, sino que la propia escuela ha de repensarse desde su estructura, a través de una perspectiva plural. Para ello, como indica Espinosa (2020), se requiere de una «planificación estratégica de la institución»

que tendría en cuenta la accesibilidad de sus instalaciones, la revisión de sus programaciones y contenidos y su manera de enseñarlos, su comunicación con la comunidad educativa y con el exterior, y en general, todas y cada una de las acciones educativas que se lleven a cabo. Estas transformaciones nos pueden hacer tomar conciencia de que nada humano tiene que parecer extraño en una sociedad multicultural y que «al respetar nuestras diferencias y celebrar aquello que tenemos en común, quienes formamos parte de esta sociedad culturalmente diversa podemos contribuir a mantenerla unida» (Chalmers, 2003). Cabría concebir todo espacio, objeto o dispositivo escolar como parte de un proceso educativo que garantizara la participación efectiva de toda la comunidad educativa. En definitiva, hace falta repensar el papel de la escuela para alinearlo con los retos del siglo XXI y construir así un espacio colectivo diverso. Una sopa con todas las letras.

Hasta en la sopa

I	T	V	A	N	P	U	L	I	C	P	T	K	P
J	U	D	W	P	Q	V	A	N	L	R	N	U	O
R	L	I	D	O	X	B	A	V	M	O	Y	L	O
W	L	S	O	R	D	O	L	A	I	F	S	B	J
K	I	M	J	S	E	J	U	L	N	E	U	H	P
M	D	I	N	E	N	K	M	I	U	S	P	J	X
G	O	N	S	O	O	A	N	D	S	O	E	M	G
A	A	U	U	M	R	A	O	O	V	R	R	A	A
D	U	I	D	F	J	M	S	W	A	E	D	X	R
H	T	D	A	C	B	L	A	A	L	S	O	Q	G
O	I	O	C	H	T	L	W	L	I	N	T	M	Z
O	S	T	A	Z	T	D	X	I	D	M	A	O	I
Y	T	O	L	D	P	D	U	O	O	Z	D	R	S
R	A	G	H	D	U	L	M	U	T	E	O	O	D

educima.com

Alumno
Autista
Disminuido
Inválido
Minusválido
Moro
Normal
Profesores
Sordo
Sudaca
Superdotado
Tullido

ABORDANDO LA DIVERSIDAD DESDE LAS ARTES

¿Y las artes? ¿Qué aportan a ese trabajo de y desde la diversidad en los contextos escolares? ¿Qué posibilitan a nivel pedagógico y en términos de inclusión educativa?

Las artes desempeñan un papel crucial en la atención a la diversidad, ya que son una poderosa herramienta para la expresión, la representación y la promoción de las distintas realidades. Por una parte, tienen la capacidad de representar y visibilizar (u ocultar) una amplia gama de identidades y experiencias humanas. A través de múltiples formas de expresión artística se refleja la diversidad de las personas y sus vivencias. La representación inclusiva ayuda a visibilizar y validar a aquellos colectivos minorizados que han sido históricamente marginados o excluidos.

Por otra parte, las prácticas artísticas fomentan el diálogo y la interacción entre personas de diferentes culturas, tradiciones y perspectivas. Al proporcionar un espacio para la expresión creativa mediante un lenguaje universal, pueden ayudar a superar barreras comunicativas y promover la comprensión mutua. El intercambio cultural y la colaboración artística pueden enriquecer el panorama creativo y fomentar la empatía y la solidaridad entre las personas.

Además, en el contexto de la educación formal desempeñan un papel crucial en la generación de conciencia y pensamiento crítico, y en la promoción de la justicia social. Es por ello que no pueden desplegar todo su potencial si mantenemos los mismos referentes y no diversificamos sus prácticas escolares.

La pedagogía de arte crítica se basa en la premisa de que el arte no solo es una forma de expresión estética, sino también una herramienta poderosa para trabajar temas sociales, cuestionar normas y valores, y promover la conciencia crítica y el cambio. Va más allá de la mera apreciación del arte y busca involucrar al alumnado en un diálogo activo y reflexivo con las obras.

«Históricamente, la pedagogía artística ha intentado imponer concepciones elitistas del arte e ignorar los aspectos multiculturales. En esta época se busca emancipar los currículos de arte del control de los grupos sociales dominantes». (Torres, 2020, p. 83).

El currículo posmoderno, como marco de la pedagogía de arte crítica, se basa en la idea de que las verdades absolutas y las visiones universales del conocimiento son cuestionables, y enfatiza la diversidad, la pluralidad de voces y la construcción social del conocimiento. Se cuestiona la idea de un currículo prescriptivo y uniforme, y se busca promover la flexibilidad, la apertura y la adaptabilidad. Se reconoce que el conocimiento es construido socialmente y que diferentes grupos sociales tienen perspectivas y experiencias diversas, por lo que se enfatiza la inclusión de múltiples voces y saberes en el proceso educativo.

Ambos enfoques comparten una crítica a las estructuras de poder y las narrativas dominantes, y abogan por un enfoque más inclusivo, diverso y flexible en la educación.

Siguiendo esta línea, los recursos descritos a continuación pueden servir para reflexionar en torno a la idea de escuela plural, cómo transgredir lo normativo y cómo abordar la diversidad en contextos educativos a través de las artes. Asimismo estos recursos permiten reconocer las diferencias que existen dentro de cada individuo, y observar y entender las del otro; dar cabida a todas las voces, a las diversidades que coexisten dentro y fuera del centro educativo, en el mundo y en las aulas, entre el alumnado y el profesorado, las diferencias de género, orientación sexual, cultura, raza, clase, lengua y pensamiento, las más visibles y las menos, y dotarlas de protagonismo; superar el desconocimiento de lo diferente y evitar las conductas excluyentes, incluso violentas, que provoca, dejando de enfocar los discursos desde lo normativo y dando voz a los que han sido invisibilizados o dejados al margen.

Estos recursos no pretenden dar respuesta a todos los interrogantes que surgen cuando tratamos de abordar la diversidad, sino ayudarnos a plantear las preguntas adecuadas y fomentar el diálogo permanente en el contexto de la escuela.

Y a modo de conversación anacrónica, a las palabras de Marina Garcés «no sé quién eres pero aquí estamos», Jacques Derrida responde:

De verdad que no lo sé, pero este «no lo sé» no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada. (Jacques Derrida, en Skliar, 2007).

1. POWER: SOBRE GÉNERO, PODER Y EMPODERAMIENTO A TRAVÉS DEL ARTE. UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA JÓVENES

Las propuestas presentadas a continuación surgen de un programa Erasmus+: *Proyecto POWER - Sobre género, poder y empoderamiento a través del arte. Una herramienta educativa para jóvenes*. Estas propuestas parten de una selección de obras de arte clásicas y contemporáneas que nos llevan a reflexionar sobre la construcción del género y su relación con el poder. Se trata de evidenciar las distintas formas de discriminación y exclusión social que produce la intersección entre género y poder para generar reflexión y pensamiento crítico. Las propuestas, van acompañadas de una guía didáctica con sugerencias para su implementación.

En *Reflexión sobre la desigualdad de género en el museo*, coordinado por Julia Nyikos (*De l'art et d'autre*, Francia), la selección de imágenes va encaminada a cuestionar el androcentrismo desde el cual se piensan

generalmente las instituciones artísticas. Como mencionan las autoras de este recurso, «en los museos y en los espacios de arte se experimenta un orden simbólico que afecta a la conceptualización de las mujeres y de las figuras femeninas como subalternas». Para abordar esta problemática desde diversas perspectivas, las imágenes están estructuradas en cinco itinerarios relacionados cada uno de ellos con los siguientes ejes temáticos: presentismo y ucronía, espacio público y roles de género, la mirada femenina frente a la masculina, relaciones de poder relacionadas con el sexo e interculturalidad y género. Para cada imagen, se plantea una actividad y se proponen diversas preguntas para incentivar la reflexión.

En *Arte a debate, Arte en cuestión*, coordinado por Marián López Fdz. Cao (grupo de investigación EARTDI, de la Universidad Complutense de Madrid), las imágenes seleccionadas plantean debates, como dicen sus autoras, sobre «cómo se construye la masculinidad y la feminidad, cómo los mandatos binarios de género pueden plagar la mente y la construcción de la identidad de mujeres y hombres, generando tensiones emocionales y provocando, incluso, dolor emocional». Las imágenes están agrupadas en tres bloques. El primero de ellos aborda los roles de género y va acompañado de obras como *El hechicero de Hiva-Oa* de Paul Gauguin o *Milk, Expiration Date 3 Days* de Adrijana Maraž. El segundo bloque nos lleva a debatir sobre el poder con obras como *Reading Le Figaro* de Mary Cassatt o *Nie wieder krieg* de Käthe Kollwitz. El último bloque propone imágenes como *La mujer barbuda o Magdalena Ventura con su marido* de José de Ribera o *Les Trois Grâces* de Niki de Saint Phalle para abordar el empoderamiento. Con todo ello, esta guía ofrece herramientas para generar debates y discusiones que ayuden a pensarse en libertad y desde el respeto.

En la misma línea se encuentra *Cartas: un juego de fichas pedagógicas sobre conceptos de género y micronarrativas*, coordinado por Carolina Peral Jiménez (EARTDI, UCM). En este caso, las imágenes son ilustraciones diseñadas por Ana Cebrián que representan diversos conceptos relacionados con el género: bisexual, pansexual, género, abuso, acoso, heteronormatividad, sororidad... Cada carta viene acompañada de la descripción objetiva del concepto a desgranar, de un relato personal que acerca el concepto a nuestra realidad y entorno inmediato y de unas preguntas que sirven como detonantes para generar debate y reflexión sobre cada una de las ideas planteadas en las cartas.

Además, Power presenta Artivismo e intervenciones en campañas artísticas, Playbook. Explora tus poderes a través del arte, y Creación de talleres de mediación artística para abordar cuestiones de género.

2. UNI(DI)VERSOS

Uni(di)versos, ideado por Raposu Roxu, propone crear un mural comunitario que nos empuja a plantearnos las múltiples construcciones de género y nuestra relación con ellas. Pensado para ser activado en colegios, plantea un juego para el que nos facilita plantillas de distintos elementos, unos más neutros y otros con cierto simbolismo, para generar caras: jugamos con ojos, narices, bocas con bigotes, pajaritas, pelos cortos, con pestañas, flores, pelos largos, generando personajes aleatorios, dotándolos de nombres, personalidad, género, y pensando cómo nos relacionaríamos con ellos. De este modo aparecen estereotipos y prejuicios y comenzamos a entender el género como constructo cultural. Este recurso es una invitación a deconstruir desde las escuelas las distintas atribuciones culturales que tiene la identidad de género para poder pensarnos y construirnos desde otros lugares que han estado silenciados.

3. DIVERSIMALS

Diversimals, proyecto creado por Pau Monfort, explora la diversidad de relaciones afectivo-sexuales y familiares en la naturaleza. Plantea la creación de dos fanzines en el ámbito escolar. Uno de ellos versa sobre la diversidad sexual en el mundo animal. Haciendo uso del *collage*, invita a crear animales fantásticos generados con la técnica de cadáver exquisito. Intercalados entre ellos, aparecen diez especies de animales reales con relaciones afectivas diversas. También plantea un juego de creación sonora con los nombres que les atribuyen a cada animal fantástico, dando lugar a un poema fonético.

Otro de los fanzines que presenta, nos acerca a la diversidad familiar. De nuevo con la técnica del *collage*, y combinando fondos, animales y las palabras que nos identifican como miembros de una familia (mamá, papá, hijo, hija, abuelo, tía...) propone generar un catálogo de realidades familiares diversas con el objetivo de visibilizar la infinidad de combinaciones posibles y de que cada alumno, tenga la realidad familiar que tenga, se sienta representado y respetado.

Al abordar ambas propuestas desde el mundo animal, el proceso de creación de estos fanzines nos ayuda a comprender, como menciona Pau Monfort, que «lo natural es ser diverso».

4. EL VIAJE DE AFROTOPÍA / AFROTOPÍA Y EL HILO MÁGICO DEL ARTE

Tanto *El viaje de Afrotopía / Afrotopía y el hilo mágico del arte* abordan la diversidad cultural. Las artífices de este proyecto son Encina Villanueva Lorenzana, encargada de los contenidos, y Joly Navarro Rognoni, creadora de las ilustraciones.

Ambos recursos consisten en un álbum ilustrado, editado por Asociación Matumaini, y una guía didáctica con propuestas para trabajar la diversidad cultural en contextos escolares desde una perspectiva feminista. Los dos álbumes buscan acercarnos a la cultura y país africanos desde el propio continente. Felwine Sarr, escritor, economista y músico senegalés, acuñó el término «afrotopía», entendiendo que África no es lo que se cuenta de ella desde occidente y apelando a su continente a pensarse con voz propia.

Con el fin de darnos a conocer África desde África, en *El viaje a Afrotopía* nos acompañan tres artistas africanas: Safaa Erruas y sus instalaciones, Aida Muluneh con sus fotografías y Mary Sibande a través de sus tejidos. *En Afrotopía y el hilo mágico del arte*, viajamos con las artistas Remei Sipi y sus relatos, Reinata Sadimba y su uso del barro y Joana Choumali a través de sus fotografías bordadas.

Al acercarnos a la cultura africana desde los lenguajes artísticos, rompemos con la literalidad de determinados discursos hegemónicos que acaban perpetuando estereotipos e impiden el verdadero acercamiento a otras culturas.

5. ALE SIGNA: SEÑALÉTICA EN LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.

La propuesta *Señalética cerámica en lengua de signos española (LSE)* de Mayalen Piqueras y Cristina Torres, aborda la diversidad funcional. Plantea reescribir la señalética del centro educativo con lenguaje de signos con el objetivo de visibilizar otros modos de comunicación y promover la inclusión educativa. El proyecto consiste en representar mediante bajorrelieves, hechos con barro, la posición de las manos en LSE para nombrar los distintos espacios del centro educativo: biblioteca, conserjería, salón de actos... Esta nueva señalética va acompañada de un código QR que remite a un vídeo explicativo en lengua de signos sobre cuál es el uso y particularidades de cada lugar. Con todo ello, se promueve un uso más inclusivo y accesible de las instalaciones escolares, además de introducir al alumnado en el aprendizaje de la lengua de signos. Esta propuesta visibiliza una realidad presente en las aulas y ayuda, por un lado, a que las personas sordas se sientan más incluidas y atendidas y, por otro, da la oportunidad a las personas oyentes no-signantes de acercarse a otras formas de comunicación y otras realidades.

6. PENSANDO EL CUERPO

María Camila Cerra, María Gabriela D›Angelo y Gabriela Nacach, en su propuesta *Pensando el cuerpo,* nos proponen un proyecto interdisciplinar para la creación de un museo virtual en el aula en el que dar visibilidad a diversidad de diversidades. Enumeran distintas propuestas para pensar el cuerpo desde distintas miradas: el cuerpo en el territorio, en la discapacidad, en los medios, en la salud... todas ellas bajo una perspectiva ESI (Educación Sexual Integral) con el objetivo de «reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer los propios derechos y cuidar el cuerpo y la salud», como ellas mismas indican.

Para construir el museo, cada grupo se encarga de una sala. Seleccionan las obras a exponer en base al eje temático escogido. Las obras pueden ser creadas por ellos o piezas ya existentes intervenidas. El proceso de selección les permite, como explican las autoras, «indagar en aquello que les interesa, analizarlo y problematizarlo para, finalmente, poder mostrarlo y así, comunicarlo desde su propia mirada».

De la selección surgirá también la fundamentación del proyecto curatorial. Se trata de evidenciar la relación entre las piezas seleccionadas y el eje temático elegido. Para ello, además de las reflexiones, debates, puestas en común que suceden en el aula, cuentan también con los contenidos curriculares trabajados en las distintas materias y conocimientos que deben permitirles ahondar en su propuesta. Todo esto quedará reflejado en los textos de sala correspondientes.

Por último, queda pensar cómo diseñar el espacio virtual del museo para que sea inclusivo y accesible.

7. ESCUCHARRUIDO

EscuchaRruido es un taller de creación sonora ideado por Susana Jiménez Carmona que pone de manifiesto las diversas maneras de percibir nuestro entorno. Nos propone una escucha colectiva del ruido en distintos espacios de un centro educativo, su análisis y su transformación en un paisaje sonoro. La propuesta parte de una escucha activa para repensar juntos aquello que se ha etiquetado como negativo: el ruido.

¿Es el silencio el sonido óptimo para un centro educativo? A través del proceso de creación de paisajes sonoros escolares, este recurso ofrece la oportunidad de repensar y resignificar diversos espacios del centro a través del ruido. Además, ofrece a los adolescentes, habitualmente más atraídos por los estímulos visuales, la oportunidad de percibir su entorno a través de otro sentido, el oído, algo que también puede ayudar a ampliar su mirada hacia la realidad que les rodea.

En los paisajes sonoros generados acaban vibrando juntas muchas y diversas frecuencias. A lo largo de este proceso creativo, la escucha activa se va concibiendo como necesaria para una convivencia en la que todas las personas, ideas y percepciones, tengan cabida.

8. BOTIQUÍN DE AUTOFICCIONES

Botiquín de Autoficciones, desarrollado por Rocío Huertas junto a ZEMOS98, busca elaborar un relato audiovisual a través de la técnica de *stop-motion* partiendo de los primeros recurdos, pesadillas, sueños o heridas del alumnado. Al compartir estas experiencias, quedan de manifiesto miedos, vergüenzas y vulnerabilidades, al tiempo que aprendemos colectivamente a enfrentarnos a ellos. A lo largo del proceso, se hace plausible la necesidad de reconocimiento social del alumnado y cómo este reconocimiento va asociado en ocasiones a la cultura del éxito.

Acompañados de referentes como Lotte Reininger y sus siluetas, y Hermina Tyrlova y su película *La rebelión de los juguetes* entre otras, los diversos relatos audiovisuales se van generando con el objetivo de deconstruir la cultura del éxito de manera colectiva.

El cine de animación nos permite recrear historias y autoficciones con pocos medios y su proceso de creación nos permite escucharnos y volvernos a pensar desde otros lugares.

9. LIVE FEELINGS

A través de las artes escénicas, *Live Feelings*, recurso desarrollado por On Stage, propone crear pequeñas piezas teatrales en inglés en las que el alumnado se representa en su entorno social y doméstico, dejando al descubierto sus preocupaciones, sus conflictos y sus formas de gestionarlos. Pensado para ser activado en centros de secundaria, este recurso supone un acompañamiento en el reconocimiento y construcción de la propia identidad del alumnado participante.

Las artes escénicas, a través de la improvisación, el *role-play* y otras técnicas teatrales nos ayudan a ponernos en el lugar del otro, a valorar cómo percibimos a los demás y qué características les atribuimos debido a nuestros prejuicios, a generar situaciones ficticias y posicionarnos, adoptando distintos papeles, y todo ello, nos ayuda a desmontar estereotipos y reinventarnos. *Live Feelings* aborda las artes escénicas como espacio para la libre expresión. En esa construcción de identidad, y en el autoconcepto, también entra en juego cómo nos perciben los demás y qué características nos atribuyen. Así, a su vez, puede ser una invitación a deconstruirnos primero y reconstruirnos después, desde la alteridad.

10. UNA ESCENA DISTINTA

Una escena distinta es una propuesta creada por Mª José Guisado y Rafa Palomares (Proyecto Inestable). Consiste en una caja de recursos creativos para la experimentación escénica. Plantea toda una serie de propuestas para abordar la diversidad desde una perspectiva doble: la alteridad, reconociendo y respetando las diferencias culturales, y la diversidad, valorando y promoviendo la inclusión de todas las formas de diferencia.

La perspectiva de la alteridad implica ver y comprender la diferencia como algo opuesto. Reconoce que cada individuo o grupo cultural tiene su propia identidad, su propia forma de ser y entender el mundo. La alteridad nos invita a reconocer y respetar esas diferencias, evitando caer en estereotipos o prejuicios, y promoviendo la apertura y el diálogo intercultural.

La perspectiva de la diversidad, por su parte, supone una mirada inclusiva hacia lo diferente. Reconoce que, incluso dentro de una cultura o comunidad, hay diversas formas de ser, pensar y vivir. La diversidad nos invita a valorar y celebrar la multiplicidad de experiencias y perspectivas, promoviendo la inclusión y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de sus diferencias.

Las actividades planteadas en la guía didáctica pueden dar pie a finalizar el proyecto con una representación creada colectivamente. Durante el proceso creativo se generan espacios de reflexión sobre la diferencia, a la vez que se favorece una actitud de tolerancia y respeto entre el alumnado a partir de la aceptación de sus propias diferencias.

REFERENCIAS

CALDERÓN, I. [Ignacio]. (8 de febrero de 2021). *La LOMLOE y el derecho a la educación inclusiva* [Entrada de blog]. El Diario de la Educación.

CHALMERS, F. G. [F. Graemers]. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural.* Barcelona: Paidós.

ESPINOSA, A. [Antonio]. (2020). Accesibilidad real y accesibilidad fingida al patrimonio cultural. En *Accesibilidad al patrimonio cultural.* Año 31, nº316. (pp.20-27). Fòrum Calidad.

EUROPEAN COMMISSION, Secretariat-General. *Pilar europeo de derechos sociales.* Publications Office, 2018. Disponible en: https://data.europa.eu/doi/10.2792/506887

GARCÉS, M. [Marina]. (2020). El contratiempo de la emancipación. En Martínez, P. [Pablo] (Coord.). *Pedagogías y emancipación.* (pp. 21-47). Barcelona: Arcadia, MACBA.

HOOKS, b. [bell]. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Capitán Swing.

PRECIADO, P. B. [Paul B.]. (2019). Cuando los subalternos entran en el museo: desobediencia epistémica y crítica institucional. En *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica.* (pp. 15-26). Madrid: Catarata.

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. [Aida]. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte.* Madrid: Producciones de arte y pensamiento.

SKLIAR, C. [Carlos]. *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa.* I Jornadas educativas de investigación educativa: Las perspectivas, los sujetos y los contextos en innovación educativa. Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007. Disponible en: https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/skliar-pretensiondiversidadodiversidadpretenciosa.pdf

TORRES, S. [Sara]. (2020). *Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística, núm.7.* (pp. 66-87).

CEFIRE Artisticoexpressiu

Centro público de formación, innovación y recursos educativos creado en 2017 y dependiente de la Subdirección General de Formación del Profesorado de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (Generalitat Valenciana).

Su ámbito de actuación es el personal docente de centros valencianos no universitarios, ocupándose de la formación y de la generación de recursos educativos de las áreas de Música, Artes Escénicas, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y Educación Física.

Su trabajo se articula en torno a seis líneas estratégicas, que son:

- Innovación educativa: colaboración con instituciones educativas en proyectos artísticos en entornos educativos.
- Actualización pedagógica y metodológica.
- Elaboración y difusión de recursos artístico-educativos.
- Colaboración con instituciones culturales y entidades relacionadas con el ámbito.
- Intercambio de experiencias artístico-educativas.
- Relación con otros ámbitos específicos, internacionalización, comunicación social y creación de redes de profesorado.

Sus propuestas formativas contribuyen a poner en valor y a ampliar la percepción de las enseñanzas artísticas en los entornos educativos, cuestionando el imaginario que gira en torno a estas a través de una perspectiva crítica, abierta y transversal.

Los recursos artístico-educativos plantean un enfoque transversal de la educación artística, utilizando la práctica artística como una herramienta para impulsar y fijar aprendizajes y primando el proceso frente al resultado.

Sirven como guía al mismo tiempo que favorecen la autonomía para adaptar la propuesta a cada contexto educativo.

La presentación de cada recurso incluye un abstract, palabras clave, fecha de recepción y selección, el acceso y descarga al recurso completo y las etapas educativas asociadas.

Además, cuenta con Una reflexión de la persona creadora, su biografía, y unas 'Claves para el aula' en base a las competencias clave establecidas por el Sistema Educativo Español para favorecer un proceso de enseñanza - aprendizaje de carácter integral.

Leyenda para Claves en el aula

CP → Competencia plurilingüe

STEM → Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería

CD → Competencia digital

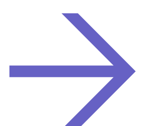
CPSAA → Competencia personal, social y de aprender a aprender

CE → Competencia emprendedora

CCEC → Competencia en conciencia y expresión culturales

CC → Competencia ciudadana

Recursos





Power

Sobre género, poder y empoderamiento a través del arte. Una herramienta educativa para jóvenes

Marián López Fdz. Cao, Carolina Peral Jiménez, Maria José Ollero, Xiana Sotelo, Laura Lucas et alt. Ilustraciones de Ana Cebrián

Este recurso se dirige a facilitadores/as, mediadores/as artísticos/as, trabajadores/as sociales y educadores/as sociales que trabajan con jóvenes, pero puede ser utilizado por cualquier persona que quiera generar debate y plantear cuestiones relacionadas con el género, el arte y las relaciones de poder. Preguntas como "¿Quién tiene el poder de mirar? ¿Quién mira y quién es mirado? ¿Quién es el objeto de contemplación? ¿Cómo se articula la identidad? ¿Quiénes son representados en museos y desde qué miradas? ¿Quiénes son los creadores? ¿Cómo hacer una campaña artivista en igualdad? ¿Qué es un femzine?" forman parte de este recurso y nos llevan a repensar no sólo el canon de la Historia del Arte y los museos, sino también nuestra propia mirada y las imágenes que producimos inconscientemente, a la vez que pone el arte como medio de conocimiento y expresión.

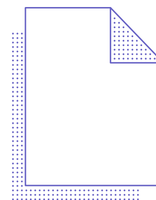
Power

On gender, power and empowerment through art. An educational tool for young people

Resource description. This resource is addressed to facilitators, art mediators, social workers and social educators working with young people, but it can be used by anyone who wants to generate debate and raise questions related to gender, art and power relations. Questions such as Who has the power to look? Who looks and who is looked at? Who is the object of contemplation? Who is represented in museums and from what point of view? Who are the creators? How to make an artivist campaign on equality? What is a *femzine*? are part of this resource and lead us to rethink not only the canon of art history and museums, but also our own gaze and the images we unconsciously produce, while at the same time using art as a means of knowledge and expression..

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023

← No sé quién eres pero aquí estamos

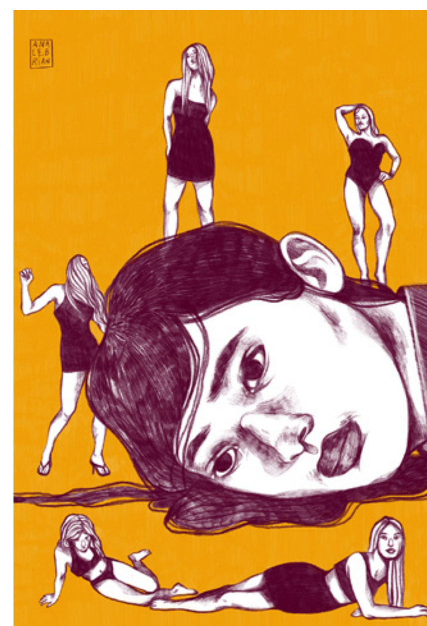


Documentos

Ed. PR, ESO, BACH

VER RECURSO →





#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Arte, Género, Igualdad, Mirar, Artivismo

Art, Gender, Quality, Look, Artivism

Generar creación y mirada crítica para un mundo más justo

POWER es un proyecto en el que durante dos años y medio hemos probado diferentes medios para crear nuevas herramientas pedagógicas sobre la cuestión del género, las relaciones de poder y el arte para quienes trabajan con jóvenes. Este apasionante viaje nos ha llevado a inventar y probar muchas actividades siguiendo determinados temas: creación de cartas, podcasts, itinerarios en museos, creación de collages, creación de campañas artísticas... Hemos producido varios resultados como dos manuales, un juego de cartas, podcasts de radio, talleres de artes visuales, etc. Hemos conocido a artistas, comisari@s, investigador@s, trabajador@s juveniles y, por supuesto, a jóvenes, coautores del proyecto.

A través de distintos modos artísticos, proponemos materiales con los que afinar una mirada crítica que permita deconstruir mensajes que nos hieren y devalúan y a la vez, crear imágenes, talleres -y podcast- que nos resignifican y empoderan.

POWER es un proyecto financiado por el programa Erasmus +. Somos cinco organizaciones con sede en España (grupo de investigación EARTDI, Universidad Complutense de Madrid) , Italia (MOH), Eslovenia (City of women) y Francia (Elan interculturel). En España han colaborado Marián López Fdz. Cao (coordinadora), Carolina Peral Jiménez, María José Ollero, Xiana Sotelo, Laura Lucas, Miguel Domínguez Rigo, Marta García Cano, Marta Lage de la Rosa, Esteban López Medina, José Luis Galdeano Tostado, Julio Romero Rodríguez, Silvia Carrascal Domínguez. Además, Ana Cebrián ha realizado las imágenes sin las cuales este trabajo no tendría el impacto buscado.

Marián López Fdz. Cao, *coordinadora de la parte española*

EARTDI es un grupo de referencia en el ámbito del arte y la inclusión psicosocial, perteneciente al departamento de DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, ARTES Y ED. FÍSICA, de la FACULTAD DE EDUCACIÓN. Desde 2010 ha sido llamado desde organismos, otros grupos de investigación nacionales e internacionales, editoriales, municipios y diversas instituciones para organizar programas de arte e inclusión psicosocial, arteterapia y arte y coeducación. Ha desarrollado varios I+D relacionados con Educación artística e igualdad, justicia social, migración y diversidad, así como arte, salud, arteterapia y trauma. Ha desarrollado también contratos 83 con entidades públicas y privadas y desarrollado varios proyectos europeos siempre en relación con los temas tratados.

Web: www.ucm.es/eartdi

Claves para el aula

CD

→ Aprender a planificar un podcast, incluyendo la tecnología apropiada y descargando las aplicaciones informáticas que nos lo faciliten.

AA

→ Desarrollar una mirada crítica que nos acompañará en el aprendizaje de nuevos conocimientos.

CCL

→ Gran parte de las actividades que se proponen implican el intercambio de conocimiento y el diseño de conceptos que requieren intercambio y consenso.

SIE

→ La propuesta de creación de campañas artivistas promueve la conciencia crítica, personal e implicada con la sociedad, promoviendo iniciativas de carácter creativo.

CCEC

→ La creación y la mirada crítica al arte y la imagen nos acompañan en toda esta propuesta, planteando propuestas de análisis crítico del arte, los museos y espacios culturales.

→ Se propone la creación como vehículo de conocimiento y transformación personal y social.

MARCO DE REFERENCIA

LÓPEZ FDZ. CAO, M. (2023) ¿Por qué el arte? ¿qué creatividad?¿para qué la educación artística? En Marián López Fernández-Cao, Gemma Carbó, Lucina Jiménez y Paula Ariane da Silva Moraes (2023) *La Educación artística da un paso al frente*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

LÓPEZ FDZ. CAO, M (2021) Cómo educar y acompañar a través del arte en igualdad. En Abalia, A. et alii *Perspectiva de género, música, arte y educación*. Barcelona, Grao.

LÓPEZ FDZ CAO, M.(2019) E*l arte abre ventanas. Re-construirnos a través del arte*. Madrid: Ed. Eneida, 2019 978-84-17726-07-2

Peral, C. (2020). Museums and violence against women. Raising awareness of symbolic violence. En A. Alonso y Á. Pazos-López (Eds.) Socializing art museums. Rethinking the Publics' Experience (pp. 214-227). De Gruyter.

LÓPEZ FDZ CAO, M. (2017) "Educación, feminismo y arte: o cómo educar en arte incluyendo la experiencia de las mujeres". En *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal*. Icaria. 978-84-9888-750-1



Uni(di)versos

El universo de la diversidad

Laura Lara, Eider Goñi y Raposu Roxu

Uni(di)versos es un recurso artístico-educativo, que desarrollamos desde el proyecto Raposu Roxu Mediación Artística, y desde el cual se propone generar espacios de diálogo y reflexión en torno al concepto de la expresión de género y cómo este afecta al ecosistema de las aulas escolares, mediante la técnica del muralismo comunitario. Proponemos generar un universo único y diverso. Para ello exploramos la expresión de género, a través de una experiencia creativa, lúdica y manipulativa, que permite al alumnado llegar a sus propias conclusiones de manera orgánica, facilitando la asimilación y comprensión de un concepto tan complejo como es la «Expresión de Género».

Musical Exquisite Corpse

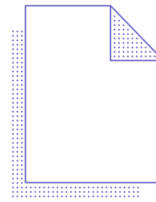
The universe of diversity

Uni(di)versos is an artistic-educational resource, that we develop from the project Raposu Roxu Artistic Mediation. From which we propose to generate spaces for dialogue and reflection around the concept of Gender Expression and how it affects the ecosystem of school classrooms, through the Community Muralism Technique.

We propose to generate a universe, unique and diverse. For this we explore gender expression through a creative, playful, hands-on experience, which allows students to reach their own conclusions in an organic way, facilitating the assimilation and understanding of such a complex concept as Gender Expression.

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023

← No sé quién eres pero aquí estamos



Documentos

Ed. INFANTIL y PR

VER RECURSO →

Anexos material para El Juego y El Mural →



Observamos el resultado del juego. Fotografía: Julio Albarrán

#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Diversidad, Arte mural, Pedagogía, Queer, Ecosistema, Género, Expresión de género

Diversity, Mural Art, Queer Pedagogy, Ecosystem, Dialogue Spaces, Gender, Gender Expression

El Universo de las aulas

La diversidad cultural, de género, funcional… es una realidad social que exige que se generen espacios seguros donde se pueda dialogar, experimentar, descubrir las diferentes identidades que forman esas diversidades. La escuela, como agente socializador, es un lugar idóneo para ello.

Cada mañana se fusionan en el aula realidades vitales muy diferentes que conviven generando un universo propio, único y, por supuesto, diverso. Pero en esos pequeños universos también hay personas que sufren.

La escuela no es un lugar neutro como tampoco lo son las pedagogías que aplicamos. Por ello, es responsabilidad de todas que las aulas sean lugares seguros para las inferencias diversas, creando pequeños universos donde quepan todos los cuerpos y todas las identidades, sin miedo a ser diferente.

Uni(di)versos ofrece una experiencia que facilita que emerjan procesos de vinculación con otras maneras de estar en el mundo. Nos despierta la curiosidad, nos genera preguntas y nos vincula.

Laura Lara y Eider Goñi, *codiseñadoras del proyecto. Miembros de Raposu Roxu Mediación Artística.*



Todas somos Diversas. Fotografía: Julio Albarrán

Rapoxu Roxu es un proyecto de Arte Social, una metodología que transforma las disciplinas artísticas en herramientas de comunicación en los procesos comunitarios. La mediación artística ofrece lenguajes creativos que facilitan a las personas nuevas maneras de relacionarnos con el mundo. Propone entender la creatividad como un concepto amplio aplicado a nuestras vidas; como una capacidad de resiliencia, de búsqueda de soluciones, de despertar de la conciencia crítica y del pensamiento divergente. Llevan trabajando desde 2018 en la zona rural asturiana, especialmente con mujeres mayores y población infantil. Cada año colaboran con el Parees Fest que se celebra en Oviedo desde hace cuatro años y con el proyecto Yoarte, financiado por el Principado de Asturias, donde acercan diferentes disciplinas artísticas a menores tutelados en una casa de acogida.

Claves para el aula

CCL

- → Garantizar un espacio seguro de escucha activa donde el alumnado puede expresar pensamientos, opiniones o sentimientos.
- → Generar debate en grupos adaptados a las diferentes etapas para construir conocimiento a través de la comprensión, interpretación y valoración de las intervenciones del resto del grupo.
- → Fomentar las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas.

STEM

- → Aportar patrones basados en elementos geométricos con los que diseñar diferentes prototipos o modelos, adaptándose ante la incertidumbre, para generar en equipo un producto creativo con un objetivo concreto.

CCEC

- → Realizar un mural colectivo para experimentar de forma creativa con diferentes soportes como son el muro o el papel continuo y técnicas plásticas como el estarcido.

CPSAA

- → A través del juego colaborativo y el trabajo por parejas en el muro, se favorece la participación activa del trabajo en grupo y el empleo de estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

CC

- → Plantear la expresión de género como un derecho fundamental al libre desarrollo de las personas.



El Juego. Fotografía: Raposu Roxu

MARCO DE REFERENCIA

Sanchez, M. (2019). *Pedagogías queer*. Ed. La Catarata

Platero, L. (2015). *Trans*esxualidades; acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Ed. Bellaterra

Flores, V. (2008). *Entre secretos y silencios*. Trabajo Social UNAM

VVAA. (2017). *Ni arte ni educación*. Ed Catarata



Diversimals vol. 1&2

Diversidades a través de un fanzine

Pau Monfort Monfort

Diversimals es una serie de fanzines sobre diversidades: en el primer volumen, nos centramos en la diversidad sexual en la naturaleza. Encontraréis animales fantásticos creados a partir de la técnica del cadáver exquisito. Además, intercalados entre los animales fantásticos, descubriréis diez especies animales caracterizadas por una diversidad afectiva y sexual poco conocida pero muy común en la naturaleza.

En el segundo volumen hemos puesto el foco en la diversidad familiar: con dos madres, un padre y dos hijos; con una madre, un padre y tres hijas; con un padre, una hija y un hijo; con padres separados que han formado nuevas familias; con abuelos o abuelas que cuidan de los nietos...

Ambas ediciones tienen como objetivo contribuir a la visibilización y la normalización de las relaciones afectivas y de las familias diversas ¡Lo natural es ser diverso!

Diversimals vol. 1&2

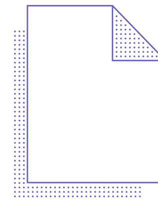
Diversity through a fanzine

Diversimals is a series of fanzines about diversities: in the first volume, we focus on sexual diversity in nature. You will find fantastic animals created using the exquisite corpse technique. In addition, interspersed among the fantastic animals, you will discover ten animal species characterized by an affective and sexual diversity that is little known but very common in nature.

In the second volume, we have focused on family diversity: with two mothers, a father and two sons; with a mother, a father and three daughters; with a father, a daughter and a son; with separated parents who have formed new families; with grandfathers or grandmothers who take care of grandchildren… Both editions aim to contribute to the visibility and normalization of affective relationships and diverse families. It is natural to be diverse!

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023

← No sé quién eres pero aquí estamos



Documentos

Ed. PR, ESO, BACH

VER RECURSO

Poesía fonética →



#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Diversidad sexual, Familias, Collage, Fanzine, Poesía fonética, Experimentación sonora

Sexual diversity, Families, Collage, Fanzine, Phonetic poetry, Sound experimentation, Sound experimentation

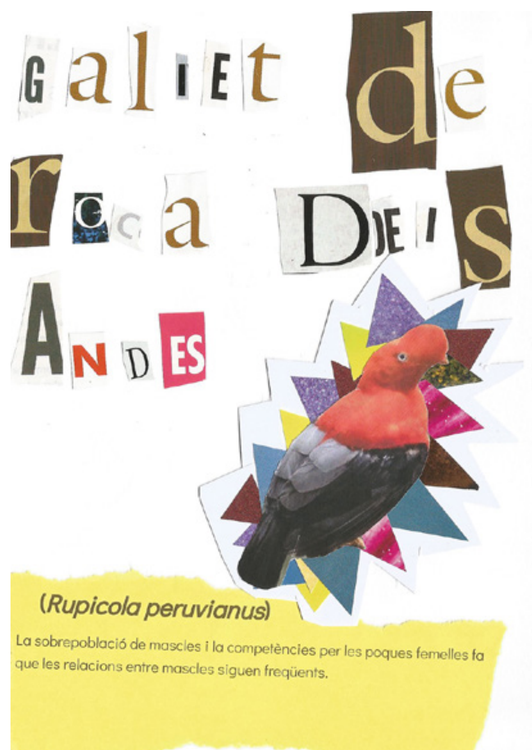
El fanzine: crear conocimiento crítico desde la imagen

Las creaciones plásticas se han realizado con la técnica del collage, tanto con texto como con imágenes, haciendo uso de la técnica del cadáver exquisito. Hemos seleccionado imágenes de enciclopedias y revistas, recortadas, clasificadas y finalmente pegadas. Cada uno de ellos está formado por tres elementos: el fondo, las figuras de animales y las palabras que les identifican como miembro de la familia.

En el volumen 1, también hemos aprovechado para jugar con la sonoridad de los nombres que habíamos inventado para los animales fantásticos, tal y como hacían los dadaístas con la poesía fonética. Utilizando el recurso Soundcool hemos grabado estos nombres y después hemos experimentado reproduciéndolos a velocidades distintas.

La evaluación del proceso creativo se ha llevado a cabo con una rúbrica que comprende los siguientes elementos: presencia de cabeza, cuerpo y extremidades; diferenciación de figura y fondo; uso de diferentes técnicas de collage; y presentación adecuada

Pau Monfort Monfort, *maestro de educación artística.*



Pau Monfort Monfort es maestro de música y danza, plástica y visual en el CEIP Cervantes de Castellón de la Plana. Asesor de formación en el Cefire Artisticoexpressiu. Titulado Superior de Música y Licenciado en Historia y Ciencias de la Música. Como artista sonoro, hace música experimental basada en el patrimonio sonoro valenciano.

Claves para el aula

CD

- Digitalizar creaciones plásticas con un escáner.
- Maquetar el fanzine en grupo con ayuda del docente.
- Usar un software colaborativo para la experimentación sonora.

CP

- En el caso del volumen 2, el vocabulario de las personas que forman parte de la familia se han trabajado en inglés, con la ayuda de una auxiliar de conversación.

CC

- Comprometerse con el respeto a la diversidad sexual y familiar.

CEC

- Practicar varias técnicas de collage (corte con tijeras, desgarrado de papel, formas geométricas, franjas paralelas…).
- Apreciar y respetar los referentes artísticos relacionados con el collage.

SIEE

- Dinámicas de creatividad y desarrollo de un proyecto creativo a través de dinámicas y trabajo en grupo.

CMCT

- Descubrimiento de la diversidad sexual en el mundo animal, así como en los diferentes tipos de familias, y puesta en relación con las personas de su entorno.



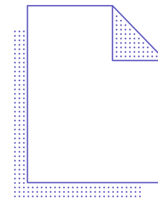
MARCO DE REFERENCIA

Font, S. (2005). *Cómo hacer un Fanzine* (Guía elaborada para el proyecto La aventura de Aprender). http://laaventuradeaprender.intef.es/guias/como-hacer-un-fanzine

Morales, E. y Lanau, D. (2020). *Yo, Tú, Él, Ella… Conciencia De Género En Contextos Educativos*. Curso online de Pedagogías Invisibles en Plataforma/C.



El viaje de Afrotopía



Documentos

Ed. INFANTIL y PR

Educación Artística, valores cívicos y éticos, conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, lengua y literatura

VER RECURSO →

Youtube →

Afrotopía y el hilo mágico del arte. Conocer África a través de sus artistas

Joly Navarro Rognoni y Encina Villanueva Lorenzana

'El viaje de Afrotopía' y 'Afrotopía y el hilo mágico del arte' son dos álbumes ilustrados con orientaciones didácticas para acercar al alumnado de infantil y primaria, a través de artistas contemporáneas, a distintas realidades del continente africano desde una perspectiva feminista. El primer viaje de Afrotopía, la niña tanzana que protagoniza esta historia, comienza en Marruecos, continúa por Sudáfrica y finaliza en Etiopía, conociendo las instalaciones, esculturas y fotografías de Safaa Erruas, Mary Sibande y Aïda Muluneh. En su segundo periplo, Afrotopía se traslada a Asturias para recibir desde allí a la escritora y narradora oral Remei Sipi, de Guinea Ecuatorial pero residente en Barcelona, a la ceramista mozambiqueña Reinata Sadimba y a la fotógrafa de Costa de Marfil, Joana Choumali. Ambos recursos se han realizado con el apoyo y la confianza de la asociación Matumaini.

Afrotopia's Journey

Afrotopia and the Magic Thread of Art. Knowing Africa through its artists

'Afrotopia's Journey' and 'Afrotopia and the Magic Thread of Art' are two illustrated albums with didactic guidelines to bring infant and primary school pupils closer to different realities of the African continent through contemporary artists and a feminist perspective. The first journey of Afrotopia, the Tanzanian girl who is the protagonist of this story, begins in Morocco, continues through South Africa and ends in Ethiopia, getting to know the installations, sculptures and photographs of Safaa Erruas, Mary Sibande and Aïda Muluneh. In its second journey, Afrotopia moves to Asturias to welcome the writer and oral storyteller Remei Sipi, from Equatorial Guinea but resident in Barcelona, the Mozambican ceramist Reinata Sadimba and the Ivorian photographer Joana Choumali. Both resources have been produced with the support and trust of the Matumaini association.

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023



"Bienvenidas a Asturias"



Manuel Galán (Matumaini), utiliza El viaje de Afrotopía en un colegio asturiano

#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Afrotopía, Arte, Feminismo, Creatividad, Pensamiento crítico, Educación transformadora

Afrotopia, Art, Feminism, Creativity, Critical thinking, Transformative education

La Afrotopía en educación

Afrotopía es un término acuñado por el escritor y economista senegalés Felwine Sarr, quien insiste en que África no tiene que alcanzar a nadie, no tiene que imitar a nadie. Necesita lograr su descolonización a través de un encuentro fecundo consigo misma. A esto contribuyen muchas personas a través de experiencias artísticas como la música, la poesía, las artes visuales o la literatura.

Ese es el punto de partida de esta historia y la razón por la que son artistas quienes la protagonizan. Ellas muestran sus obras, enseñan su cultura, cuentan lo que viven. Y, con la mediación de una niña llamada Afrotopía, que viaja a conocerlas o las recibe en Asturias, inspiran a niñas y niños para realizar sus propias creaciones mientras se acercan a África y algunas de sus riquezas y problemáticas más candentes.

Encina Villanueva Lorenzana, *responsable de los contenidos, textos y orientaciones didácticas del material.*



Afrotopía y el hilo mágico del arte interior.

Joly Navarro Rognoni y **Encina Villanueva Lorenzana** se conocieron trabajando en la ONGD InteRed. En el 2015, ambas dieron el salto para profesionalizarse en aquello que les apasionaba. Joly es comunicadora e ilustradora especializada en el mundo social. Ha trabajado en ONGD durante más de 10 años y ha ilustrado y diseñado diversidad de materiales para este entorno. A Encina le interesa todo lo que vincula arte, educación y feminismo, por eso estudió Historia del Arte e hizo un posgrado en Género y Desarrollo. Se dedica a la formación, la gestión cultural y la elaboración de materiales didácticos y de comunicación sobre mujeres artistas.

Esta propuesta surge en el marco del trabajo creativo y vinculado con África que Matumaini implementa en centros educativos asturianos. Matumaini, esperanza en lengua suajili, es una asociación que trabaja por los derechos de la infancia y juventud en Tanzania y España.

In: encina-villanueva-lorenzana
TW: @_waslala_
In: mjnavarrorognoni
IG: @joly_navarro
FB/IG: @matumainiepd

Claves para el aula

CCL

- Desarrollar el lenguaje y la comunicación a través de la escucha, la escritura y la lectura.
- Generar curiosidad por la diversidad de lenguas existentes en África.

CSC

- Fomentar el pensamiento creativo, reconociendo la propia mirada sobre la realidad y desarrollando la capacidad de plasmarla en diferentes formatos artísticos.
- Aproximarse desde una perspectiva feminista a la situación de mujeres y niñas africanas, promoviendo su protagonismo.

CEC

- Promover un acercamiento a África desde lenguajes creativos, menos racionales, con menor peso de la palabra y mayor de la imagen.
- Romper con una posible visión paternalista sobre África, promoviendo o afianzando una mirada amplia y crítica sobre la complejidad del continente.



Alumnado trabajando El viaje de Afrotopía

MARCO DE REFERENCIA

El Iris de Lucy. Artistas africanas contemporáneas (2017) Dosier de prensa de la exposición celebrada en el CAAM (Centro Atlántico de Arte Moderno), Casa África y MUSAC (Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León).

Choumali Joana (2016), *Hââbré*. Editorial Fourthwall Books.

Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Editorial Paidós.

Sarr Felwine (2018), *Afrotopía*. Editorial Catarata.

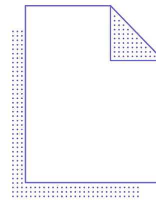
Sipi, R (2018). Mujeres africanas. Más allá del tópico de la jovialidad. Wanafrica Ediciones.

Siguiente recurso →



Ale signa

No sé quién eres pero aquí estamos



Documentos

Ed. PR, ESO, BACH

VER RECURSO →

Blog →

Señalética cerámica en LSE (Lengua de Signos Española)

Cristina Torres Méndez y María Elena Piqueras Calero

Ale signa es un proyecto que consiste en la realización de una señalética cerámica con manos que signan palabras en LSE (lengua de signos española) elaborada con el objetivo de que las personas de la comunidad sorda pertenecientes a la comunidad educativa, puedan entender cómo está organizado un centro, cuáles son las tareas que se desempeñan en cada una de las distintas dependencias y qué función y responsabilidades ostentan las personas que trabajan en ellas. El alumnado de 3º de la ESO modeló relieves en barro de manos que signan las palabras: biblioteca, jefatura, sala de profesores. Los relieves van colocados sobre placas de metacrilato para ser anclados a los muros aledaños a cada una de las dependencias. Pero las placas no son sólo un mero soporte, ya que incorporan un elemento que completa y aumenta el significado de la señalética. Contienen un código QR que enlaza a un video en el que una marioneta llamada Ale explica a la comunidad sorda en LSE qué es y qué se hace en el lugar junto al que está colocada la señal. Completando el efecto, el fondo de los videos son grabaciones de cada una de las dependencias que se solapan al primer plano de la marioneta.

Ale signa

Ceramic signane LSE (Spanish Sign Language)

Ale sign is a project that consists of creating ceramic signage with hands signing words in Spanish Sign Language (LSE, in spanish). The main objective is to enable deaf individuals within the educational community to understand how the facility is organized, the tasks performed in each different area, and the roles and responsibilities of the people working there. Students from 9th grade modeled clay reliefs of hands signing words such as library, administrative office, and teachers' room. These reliefs are mounted on acrylic plates and attached to the walls adjacent to each respective area. However, the plates are not just a mere support; they incorporate an element that enhances and complements the meaning of the signage. They contain a QR code that links to a video where a puppet named Ale explains, in LSE, what the place is and what activities take place there. To enhance the effect, the background of the videos consists of recordings from each respective area, overlapping with the puppet in the foreground.

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023



Modelado en barro de las manos en LSE



Making of de los videos con la marioneta Ale

#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Cerámica artística, Taller de arte, Inclusividad, Diversidad, Arte contemporáneo, LSE (lengua de signos española), Señalética

Ceramic art, Art studio, Inclusivity, Diversity, Contemporary art, Spanish sign language, Signane.

Una reflexión

Ale signa es uno más de los proyectos de intervención artística que durante años vengo realizando en el centro escolar. Ocupar los espacios con arte ha sido y es uno de mis objetivos. Dignificar los espacios educativos para hacerlos más amables, personalizarlos con trabajos del alumnado con un doble objetivo: que el alumnado se percate de que lo que hacemos en el aula tiene aplicabilidad en la vida real y que se sienta orgulloso y, por ende, sienta el centro escolar como algo suyo. Cuando la profesora Cristina Torres me pidió ayuda para darle forma a su proyecto de innovación docente sobre LSE donde uno de los objetivos era crear una señalética estuve dándole muchas vueltas hasta que encontré la manera de aunar la materialidad de la señalética con el aporte de la información que esa señalética necesitaba tener para el alumnado de la comunidad sorda. Pensé que un soporte como la cerámica sería una buena manera de conseguir que el tiempo no hiciera mella en el objeto y que el audiovisual con la información podía incorporarse mediante QR a ese objeto. Y fue así como entre las dos profesoras fuimos dando forma al proyecto trabajando codo a codo y con mi alumnado de 3. º de cerámica, que hizo posible el modelado de las manos.

Mayalen Piqueras Calero, *profesora creadora de la idea y coordinadora creativa del proyecto.*

Mayalen Piqueras Calero es Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Sevilla. Profesora de Secundaria desde 1998, actualmente en el IES Heliche de Olivares (Sevilla). Continúa su labor de formación e investigación en numerosos grupos de trabajo de la universidad y centros de profesores. Es autora del blog: mayalenpiqueras.com desde el 2009 premiado con la peonza de plata en el Premio espiral Edublog 2011 en la categoría de blogs de profesores y finalista del mismo premio en el 2021 en la categoría "Sorprendenos".

Coautora de los libros de texto de la Editorial Anaya para la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual en todos los cursos de la ESO desde el año 2016.

Cristina Torres Méndez compagina estudios de Filología Inglesa (Universidad de Sevilla) y el Ciclo de Técnico Superior de Interpretación de Lengua de Signos (IES Majuelo, Gines, Sevilla). Tras el máster MAES (Universidad de Sevilla), logra realizar un Máster de Lingüística aplicada a lenguas de signos en la única universidad del mundo para personas Sordas y Sordociegas (Universidad de Gallaudet, Washington DC) gracias a una beca. Después realiza el Máster de enseñanza bilingüe (Universidad Pablo de Olavide). Actualmente es profesora de secundaria y lucha por conseguir una asignatura de lengua de signos española y culturas Sordas en la Educación Pública Andaluza.

Web/blog: mayalenpiqueras.com
IG: @mayalenpi
FB: @mayalenpiqueras

Claves para el aula

CD

→ Utilizar recursos audiovisuales y digitales de todo tipo para la creación de los distintos productos. Por ejemplo, el aro de luz y el croma negro para fotografiar las manos, se editan las imágenes para utilizar las impresiones como base de los relieves y para copiar las formas; el croma verde para vídeos en LSE, la grabación en video de las distintas localizaciones y salas dentro del centro, edición de vídeo, generación de QR para los vinilos, difusión y creación de vídeos y reels en redes sociales.

AA

→ Las distintas fases del proyecto hacen necesaria una planificación y organización pero se puede adaptar a los distintos ritmos. El alumnado se involucra y asume responsabilidades aplicando lo aprendido para obtener un producto final visible y de calidad.

CPSAA

→ El trabajo individual como parte de un gran trabajo de grupo ha generando actitudes y hábitos de convivencia orden y limpieza en el trabajo.

CPL

→ El alumnado ha sido consciente de que participando en este proyecto ha contribuido en los ODS para el 2030 dando respuesta a una demanda social de inclusividad estableciendo el paralelismo entre diferentes formas de comunicación.

SIE

→ Propuesta de ideas para proyectos futuros, debate por iniciativa del alumnado sobre qué le va a hacer falta al alumnado signante que llegue al centro y cómo pueden participar en conseguirlo, preguntas sobre dónde aprender LSE.

STEM

→ Trabajando datos numéricos organización en cuanto a cantidad de barro, número de signos para la señalética, ajuste del presupuesto a los materiales necesarios, entre otros.

CC

→ La asignatura gira en torno a esta competencia y en este proyecto se trabaja en el Modelado de los relieves de las manos que signan palabras.

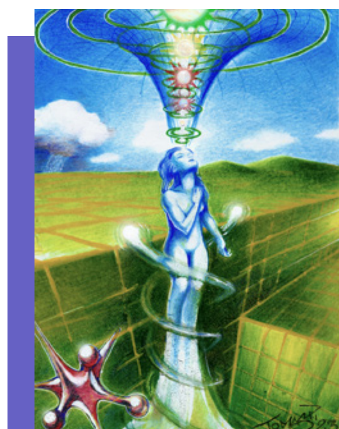
MARCO DE REFERENCIA

López Gutiérrez Siro (2018). *Esencia. Diseño de espacios creativos*. Editorial Khaf, Madrid.

Sbert Rosselló Cati y Sbert Rosselló Maite (2017). *La mirada de la libelula*. Disset Edició, Palma de Mallorca.

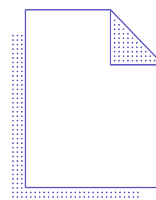
Hernandez-Hernandez, Fernando (1998). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.

Acaso María y Mejías Clara (2019). *Reduvolution*. Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.



Pensando el cuerpo

↑ No sé quién eres pero aquí estamos



Documentos

Ed. PR, ESO, BACH

VER RECURSO →

Cómo realizar un museo virtual en el aula

María Camila Cerra, María Gabriela D'Angelo y Gabriela Nacach

Guía con la secuencia de actividades del proyecto *Pensando el cuerpo* que propone realizar un museo virtual. Entendiendo a los museos como espacios culturales democratizadores, el proyecto alienta la producción artística. Partimos de la reflexión del cuerpo como un concepto rico para abordar temas y problemáticas actuales lo suficientemente amplias y significativas para las y los estudiantes. Nos preguntamos por la relación entre el cuerpo y la alteridad, la tecnología, la historia, la libertad, los estereotipos, las migraciones, entre otros. El recurso aborda el cuerpo de manera integral, reflexiona sobre su relación con el cuidado propio y de otras personas, visibiliza la necesidad de respetar a todos y todas en función de las diversas maneras de habitar el género, la identidad y la sexualidad. El objetivo es construir perspectivas críticas, democráticas, justas e igualitarias que puedan abordarse interdisciplinariamente.

Thinking the body

How to make a virtual museum in the classroom

A guide with the sequence of activities of the project *Thinking the body* that proposes to create a virtual museum. Understanding museums as democratizing cultural spaces, the project encourages artistic production. We start from the reflection of the body as a rich concept to address current issues and problems that are sufficiently broad and significant for the students. We ask ourselves about the relationship between the body and otherness, technology, history, freedom, stereotypes and migrations, among others.

The resource addresses the body in an integral way, reflects on its relationship with the care of oneself and of other people, makes visible the need to respect everyone based on the different forms of gender, identity and sexuality. The objective is to develop critical, democratic, fair and egalitarian perspectives that can be approached interdisciplinary.

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023



"Mapuche". Museo virtual Luchando por la pertenencia, realizado por Camila Alcaras y Vick Velásquez - 5º año 1ª división Escuela de Educación Media nº 3 "Osvaldo Pugliese". Ciudad Autónoma de Buenos Aires (año 2022).

#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Cuerpo, Educación Sexual Integral, Museo, Escuela Secundaria, Patrimonio, Accesibilidad, Derechos, Identidades, Territorio

Body, Comprehensive Sexuality Education, Museum, High School, Heritage, Accessibility, Rights, Identities, Territory

Más allá del aula

El recurso repone el proceso de trabajo del proyecto para que pueda ser replicado en distintos contextos. La guía es una propuesta de producción centrada en los museos que posibilita trabajar la Educación Sexual Integral, a partir de los saberes previos, experiencias y necesidades de las y los estudiantes. Se basa en un abordaje interdisciplinario de los contenidos para potenciar la autonomía, la colaboración y la reflexión crítica. La intersección entre el museo y la escuela busca proyectarse por fuera de las aulas para propiciar producciones de sentido en las que los alumnos y las alumnas se vean implicados. El proyecto da lugar a otras formas de enseñar y aprender: el respeto por la diversidad atendiendo a la heterogeneidad de las personas y los grupos, la reelaboración, reflexión y posterior externalización del conocimiento en una producción que rompe con la institucionalidad del museo.

María Camila Cerra, María Gabriela D´Angelo y ***Gabriela Nacach,*** *creadoras de la guía y docentes coordinadoras del proyecto.*



Salida didáctica al Museo de Arte Moderno de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Abril de 2023.

María Camila Cerra, María Gabriela D´Angelo y Gabriela Nacach son docentes de la escuela media orientada en Artes y Comunicación «Osvaldo Pugliese» de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. María Camila Cerra es profesora de Gestión cultural. Licenciada y profesora en Antropología. María Gabriela D´Angelo es profesora de Comunicación, cultura y sociedad. Licenciada y profesora en Comunicación social. Magister en Tecnología Educativa. Gabriela Nacach es profesora de Filosofía. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Licenciada, profesora y doctora en Antropología.

Claves para el aula

CD

- Reflexionar críticamente y de manera colaborativa a partir de la desnaturalización de discursos impuestos.

CCL

- Experimentar y apropiarse de diferentes lenguajes artísticos.
- Consensuar acerca del uso del lenguaje como herramienta de construcción de sentido y reconocimiento de derechos.

SIE

- Idear, diseñar y producir sus propias salas virtuales gestionando tiempos y recursos.

CSC

- Alentar el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes.
- Propiciar el respeto de todas las formas de ser y habitar el mundo.



"Dummy, It's Over N.°1". Museo virtual No hay puertas cerradas, realizado por Agustín Laneri y Pedro Rozenmacher - 5º año 1ª división Escuela de Educación Media nº 3 "Osvaldo Pugliese". Ciudad Autónoma de Buenos Aires (año 2022).

MARCO DE REFERENCIA

Baldasarre, M. I. y Usubiaga, V. (2021), "Los patrimonios son políticos o Tilcara como centro del mundo", en Ana Laura Elbirt y Juan Ignacio Muñoz (comp.). *Los patrimonios son políticos*. Buenos Aires: RGC Ediciones y Ministerio de Cultura de la Nación.

Bermejo, T. y G. Cortés Aliaga. (2019) Museos híbridos, feministas, descolonizados caiana. *Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, (14), 56-62.

Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral.

escuchaRruido

Ejercicios de escucha colectiva para componernos juntes

Susana Jiménez Carmona

EscuchaRruido es una propuesta de escucha colectiva que permite abordar el problema del ruido en nuestros entornos desde una perspectiva relacional y creativa. En lugar de señalar y condenar aquellos sonidos que molestan (y con ellos, a quienes los producen), se busca compartir cómo suenan y hacemos sonar los lugares que habitamos y también imaginar cómo podríamos hacerlos sonar. Para ello se proponen una serie de ejercicios de escucha, imaginación e intervención sonora en distintos espacios del centro educativo. Así, no se trata sólo de sonidos o ruidos, sino de escucha mutua y creación colaborativa a partir del ruido de fondo.

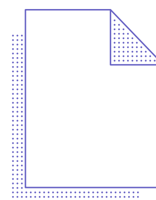
EscuchaRruido

Collective listening exercises to compose us together

(to) listeNnoise is a collective listening proposal that enables us to deal with the problem of noise in our environments from a relational and creative perspective. Instead of indicating the sounds that annoy us and condemning them (and those who produce them), the aim is to share how the places we inhabit sound and how we make them sound. Also to imagine how we could make them sound. For this, a series of exercises of listening, sound imagination and sound intervention are proposed in different places of the school. Therefore, it is not just about sounds or noises, but about listening to each other and collective artistic work based on background noise.

↓ Recibido/*Received*: 10/02/2023
→ Aceptado/*Accepted*: 28/03/2023

← *No sé quién eres pero aquí estamos*

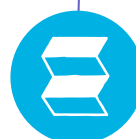


Documentos

Ed. PR, ESO, BACH

VER RECURSO →

Pieza sonora →



Colección Red PLANEA



Buscando los sonidos propuestos (IES López Neyra, Córdoba)



Grabando los diferentes lugares escuchados e intervenidos soonoramente (IES López Neyra, Córdoba)

#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Escucha, Ruido, Silencio, Entorno, Instalación, Espacio sonoro

Listening, Noise, Silence, Environment, Installation, Sound space

La potencia disruptiva de una escucha compartida

La contaminación acústica y la exposición a altos niveles de ruido es un grave problema del que no escapan precisamente los centros educativos, con las consecuencias para la salud y las relaciones interpersonales que ello conlleva. No obstante, se trata de un problema que no es fácil de resolver. El recurso aquí propuesto busca ofrecer un posible acercamiento al ruido en su multiplicidad, complejidad y relacionalidad desde las prácticas artísticas vinculadas al sonido. No obstante, pienso que más importante que el dar con soluciones más o menos creativas, este recurso puede permitir algo más importante: la escucha compartida de esos lugares cruciales en nuestras vidas (por el aprendizaje de contenidos, de maneras de hacer y de relacionarse) como son los centros educativos. La potencia disruptiva de la escucha (más si es colectiva) conecta y atraviesa arte y vida, siendo muy capaz de ofrecer lo inaudito en lo más cotidiano.

Susana Jiménez Carmona, *artista ideadora del proyecto*



Escuchando en silencio durante 5 minutos (IES López Neyra, Córdoba)

Susana Jiménez Carmona es artista sonora, música y filósofa y tiene especial predilección por las prácticas colaborativas y las escuchas interespecies. Es profesora en el máster de arte sonoro de la Universitat de Barcelona. Entre 2010 y 2016 impulsó y coordinó El paseo de Jane en Madrid y de 2015 a 2018 fue una de las dos mitades de Cuidadoras de sonidos. Ha colaborado y colabora con colectivos y en proyectos como Territorio doméstico, ZASS, Plata lugar, Arts, écologies et transitions, Pandora mirabilia, IGP lechazo, Campo adentro, ruido ê, Pan Pan Kolectiva, Aguas ocultas, aguas olvidadas, etc. Su trabajo se ha presentado en espacios y festivales como Museo Reina Sofía, Matadero Madrid, Caixa Forum, C3A, CentroCentro, Festival Tsonami, CGAC; Festival Creatures, Radio Clásica, wi watt'heure, Feria Fromago, Teatro del Barrio, Festival Frinje, entre otros.

Claves para el aula

CEC

- → Usar los bancos de sonido como fuentes de recursos para la creación sonora y como lugar donde compartir contenidos.
- → Conocer los distintos tipos de licencias de contenidos.

AA

- → Potenciar la escucha activa, atenta y compartida como base de aprendizajes y conocimiento de sí.

CCL y SIE

- → Práctica de precisión léxica y claridad ortográfica para poder entenderse mutuamente.

CSC

- → La escucha mutua como base para la comunicación respetuosa.
- → Propiciar un entorno de confianza al asegurar la ausencia de juicios sobre lo compartido.
- → Fomentar la posibilidad de afrontar problemas desde planteamientos creativos.

CEC

- → Contacto con un arte, el sonoro, que no suele ser demasiado conocido y que cada vez gana más protagonismo, desde la propia práctica del mismo.
- → Desarrollo de la percepción y sensibilidad sonoras de una manera creativa.
- → Capacidad de realización de una instalación sonora partiendo de la percepción del entorno sonoro compartido y la escucha mutua, empleando medios accesibles.

MARCO DE REFERENCIA

Jiménez Carmona, S. (2020). Silences and policies in the shared listening: Ultra-red and Escuchatorio. *SoundEffects - An Interdisciplinary Journal of Sound and Sound Experience*, 9(1), 116–131. https://doi.org/10.7146/se.v9i1.112931

Thompson, M. (2017). *Beyond Unwanted Sound, Noise, Affect and Aesthetic Moralism*. Bloomsbury.

Ultra-red (2013). *Five Protocols for Organized Listening.* Koenig.

VV.AA. (2018). *Max Feed*. Revue d'Ailleurs.

Westerkamp, H. (2015). *The Disruptive Nature of Listening*. International Symposium on Electronic Art (ISEA), Vancouver.



Botiquín de Autoficciones

Rescatando la memoria accidental

Rocío Huertas

Una apuesta por construir un relato audiovisual animado partiendo de los primeros recuerdos, pesadillas, sueños o heridas, de las personas participantes. El punto de inicio está abierto a la imaginación y se admiten otras propuestas como partir de relatos sobre accidentes domésticos o accidentes en el espacio público, quizá aquella vez en que me perdí o incluso los miedos en la vida real. Realizaremos este viaje a modo de taller de cine de animación tradicional que abarca las vertientes más artísticas de la conocida técnica de animación Stop Motion o animación paso a paso. Esta experiencia pretende crear vínculos entre sus participantes que les ayuden a deconstruir la cultura del éxito y de los logros heroicos. Compartir vivencias y remezclar nuestros accidentes, tomar consciencia de nuestra vulnerabilidad y adquirir herramientas en colectivo, que nos ayuden a canalizar la vergüenza y el miedo.

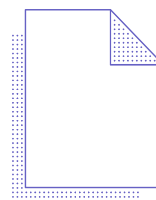
Self-Fiction First-Aid Kit

Restoring accidental memory

This guide is intended as a toolbox aimed at teachers and other agents of the educational ecosystem in general to offer strategies, methods and dynamics to accompany students in developing an ethical and critical sensibility in the use, design and development of emerging technologies.

The guide sets out a series of proposals for the classroom designed based on themes identified through the young people's perceptions and imaginaries about robots. Based on these themes, the guide proposes a series of resources and dynamics to be carried out in the classroom, combining reflective practices and debate with creative projects. At the same time, it also compiles relevant external resources to explore the proposed topics in greater depth.

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023

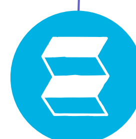


Documentos

Ed. PR, ESO, BACH

VER RECURSO →

Canal Youtube →



Colección Red PLANEA



Botiquín de autoficciones. Proceso



Botiquín de autoficciones. Curso de profesorado.

#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Artes plásticas, Comunicación, Emociones, Expresión oral, Cine, Diversidad, Inteligencia emocional, Información

Visual arts, Communication, Emotions, Oral expression, Cinema, Diversity, Emotional intelligence, Information

Conexiones de vida

Este ejercicio es una experiencia de ida y vuelta entre mi trabajo artístico y docente. Tomando como punto de partida el cortometraje de animación *Vamos a la cama* (en el que mi alumnado combatía sus miedos representando y compartiendo sus peores pesadillas) surgió la obra de teatro *Mamá ¿Cómo se quita el miedo?* Esta obra de teatro inspiró el botiquín de autoficciones. Desde la primera a la tercera experiencia, he confirmado cómo las artes plásticas e interpretativas son un medio de comunicación, relación, y de desarrollo que permite a personas de todas las edades expresar sentimientos y emociones, relacionarse afectiva y lúdicamente con sus iguales, así como, construir aprendizajes significativos.

El Stop-motion es magia, y la satisfacción y euforia que experimentamos cuando damos vida a objetos inanimados es indescriptible. A través de sencillas técnicas, el alumnado crea sus propias películas y descubre el mundo artístico y cultural que le rodea, desarrollan su autoestima y el respeto al prójimo. Además, refuerzan los lazos afectivos y lúdicos entre estudiantes, atendiendo a su capacidad para trabajar en equipo y para expresar sentimientos y emociones. Esta experiencia genera aprendizajes significativos a través de la manipulación de materiales de uso cotidiano en la escuela y ayuda al alumnado a crear relatos generando un universo propio y colectivo que aumenta la autoestima individual y grupal.

Rocío Huertas, *autora y docente.*

Claves para el aula

SIEE

→ Aprender a manejar un mínimo de tres herramientas digitales para desarrollar grabaciones de audio, animación clásica y su posterior edición digital, creando un vídeo final usando todas estas aplicaciones.

AA

→ Elaborar un guión partiendo de la experiencia y teniendo en cuenta algunos ejemplos dados, diseñar un recorrido de aprendizaje propio.

CCL

→ Expresar y analizar su relación con el miedo y la vergüenza a través del relato oral, después dándole forma dramática por escrito.

SIE

→ Practicar la improvisación y la resolución de contratiempos.

CEC

→ A partir de un listado de cineastas de diversos orígenes, géneros, razas y capacidades, el alumnado hace un programa y una presentación de estas películas y cineastas.



Botiquín de autoficciones. Fotograma del resultado.

Rocío Huertas ha trabajado en el campo del cine experimental, de ficción, de no ficción y de animación. Destaca por la originalidad y el surrealismo de sus obras que han ganado una veintena de premios y se han proyectado en numerosos festivales internacionales de cine como Sitges, San Antonio (Texas), Open Cinema (San Petersburgo) Uruguay o Amsterdam. También en centros de arte de Europa y América como el Künst Museum de Hamburgo en Alemania, el museo de las Artes de Guadalajara México o el museo de Arte contemporáneo de Zulia, Venezuela.

MARCO DE REFERENCIA

Hermina Tyrlova (República Checa) La rebelión de los juguetes

Lotte Reiniger(1926) The Adventures of Prince Achmed

Moustapha Alassane (Níger) (1966) Bon Voyage Sim

Taijin Takeuchi (Japón) Pig and wolf

Costa Badía (España) (2021) Refugios inexactos



Live Feelings

Dinámicas de integración y cohesión grupal

Cristina Carrasco

Abrir la ventana de la diversión en el aula. Reírnos nos enseña mucho.

En este recurso he querido trabajar la preparación de los docentes para la puesta en práctica de los procesos de aprendizaje a través de las artes escénicas. A través del movimiento y el juego los docentes se relacionan entre ellos de una manera diferente, se conocen en un espacio de arte y ocio, y su disposición para el aprendizaje cambia. La metodología está basada en CLIL que en inglés es Content and Language Integrated Learning. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es el término docente para denominar lo que comúnmente se conoce como inmersión lingüística. El término CLIL (AICLE en español) fue creado en 1994 por David Marsh para describir la corriente de lingüística aplicada que asegura en el aprendizaje de una lengua extranjera se consigue mayor éxito a través de las materias comunes. Con estos recursos llevamos la práctica de CLIL a la representación. Combinamos los *Brain Breakers,* cambios abruptos en el aula para la recuperación de la atención del alumnado; especialmente después de muchas horas sentados, con prácticas del yoga como la respiración y el conocimiento del propio cuerpo.

Live Feelings

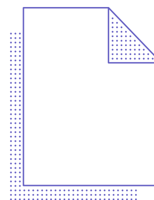
Dynamics of integration and group cohesion

Open the window of fun in the classroom. Laughters teach us a lot.

In this resource I wanted to work on the preparation of teachers for the implementation of learning processes through the performing arts. Through movement and play, teachers relate to each other in a different way. Getting to know each other in an art and leisure space, changes their disposition for learning. The methodology is based on CLIL (Content and Language Integrated Learning). CLIL is the teaching term for what is commonly known as language immersion. The term CLIL (AICLE in Spanish) was created in 1994 by David Marsh to describe the applied linguistics trend that ensures greater success in the learning of a foreign language through common subjects. With these resources we bring the practice of CLIL to performance. We combine Brain Breakers, abrupt changes in the classroom for the redirection of the attention of the students; especially after many hours of sitting. And Yoga practices around breathing and knowledge of one's own body.

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023

↑ *No sé quién eres pero aquí estamos*



Documentos

Ed. PR, ESO, BACH

VER RECURSO →



Indagación y creación conjunta



Disfrutamos el proceso

#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Teatro, Diversión, Empatía, Asertividad, Emociones, Creatividad

Drama, Fun, Empathy, Assertiveness, Feelings, Creativity

Las artes vivas como encuentro de la realidad social de los adolescentes

La realización de este proyecto ha sido un éxito inesperado y por ende una gran alegría. Llevo tiempo reflexionando sobre la manera de mejorar las habilidades sociales de los jóvenes con los que trabajo. La adolescencia de hoy en día es mi debilidad. Su fragilidad ante la realidad social, económica, política, cultural… les cuesta encontrar la curiosidad o inquietud vital fuera de las pantallas. Las consecuencias de la pandemia siguen estando ahí, y difícilmente van a desaparecer. Los confinamientos diversos y las clases online han dejado a toda una generación dependiente de las pantallas, incapaz de casi ya escribir a mano, o de mantener una conversación trivial sobre cultura general. El teatro, que permite la creación de simulacros humanos, es el mejor terreno que conozco para dotar de nuevo a esta generación de jóvenes (12-18 años) de nuevos estímulos fuera de su diminuta realidad virtual. El trato intergeneracional y la diversidad de contextos que pueden crearse desde la escena es lo que me ha permitido conocer su realidad, sus preocupaciones, sus miedos. Casualmente muy parecidos en todos los centros. El miedo al rechazo y a la no pertenencia al grupo. Así que mi reflexión es que tenemos que ayudar, como sociedad, a que los jóvenes entiendan la raíz de sus emociones, el anhelo de sus deseos pero lo más importante, a distinguir lo que viene de ellos de lo que viene del medio externo (modas e influencias) En esa intersección se sitúa el concepto del nuevo individuo flotante. Un individuo vulnerable.

Nombre de la autora, Cristina Carrasco, *autora y creadora.*



La belleza del trabajo en grupo

On Stage es una compañía de teatro que entiende las artes escénicas como un vehículo para transmitir, potenciar y desarrollar el amor a las artes, el aprendizaje de idiomas y la transmisión de valores relacionados con la tolerancia, la empatía, el respeto y el medio ambiente. Nos centramos en entornos educativos, generando contenidos específicos para impactar a las generaciones más jóvenes en aquellos temas que, bajo un consenso general, son importantes para su desarrollo personal y su papel en la construcción de una sociedad mejor. Conectar con las nuevas generaciones en sus gustos, preocupaciones y aficiones es crear futuro.

Claves para el aula

CCEC

- Invitar a los participantes a ejercitar su juicio crítico en torno a la creación estética
- A partir de un trabajo de documentación e investigación grupal los alumnos ponen en escena, casos y situaciones en los que se han visto en alguna ocasión.
- Trabajar la conciencia individual y la colectiva además de la capacidad de reacción y adaptación

CCL

- Los participantes del proyecto son invitados a realizar la propuesta escénica en inglés, sin ser está su lengua materna. La experiencia nos ha demostrado la capacidad de adaptación y versatilidad que tienen los alumnos. Aunque su vocabulario se ve reducido su capacidad de expresión corporal se ve aumentada. Son capaces de apelar con más seguridad y emoción a la improvisación que cuando se ven obligados a memorizar un texto. Siendo la fonética, la parte clave de la lengua que se trabaja y refuerza.
- Interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad. Y es ahí donde sucede la magia del teatro.

CSC

- Reforzar los aprendizajes conjuntos y la aceptación de los entornos socioculturales diversos.



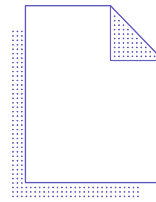
Aunque nerviosos todo sale adelante

MARCO DE REFERENCIA

Perez Álvarez, Marino (2023). *El individuo flotante*. Editorial Deusto

Life Learning Programe (2015) *Playing CLIL. Content and Language Integrated Learning Inspired by Drama Pedagogy handbook*

Layton, William (2020) 12º edición. *¿Por qué? trampolín del actor*. Editorial Fundamentos



Documentos

ESO, BACH

VER RECURSO →

← *No sé quién eres pero aquí estamos*



Colección Red PLANEA

Una escena distinta

Recursos creativos para la experimentación sonora

Proyecto inestable (María José Guisado y Rafa Palomares)

Una escena distinta es un recurso artístico-educativo que posibilita la experimentación y la creación escénica en las aulas de Secundaria. Se trata de una caja de herramientas que ofrece la posibilidad de abordar la temática de «la diferencia» en el aula, fundamentalmente, reflexionando y sensibilizando sobre la diversidad y generando una mirada inclusiva en beneficio del propio grupo y de la sociedad. A su vez, es el desencadenante de un proceso de creación colaborativa que mediante técnicas dramáticas y propuestas didácticas tiene como resultado final una pieza teatral no convencional. Entendiendo esta, por tanto, no como un texto narrativo cerrado, sino como un abanico de propuestas diversas que harán que el resultado sea diferente en cada centro, según la selección y la elaboración de los grupos, así como de los docentes implicados.

A different scene

Creative resources for scenic experimentation

A different scene is an artistic-didactic resource that enables experimentation and scenic creation in Secondary classrooms. It is a toolbox that offers the possibility of addressing the issue of "difference" in the classroom, fundamentally, reflecting and raising awareness about diversity and generating an inclusive perspective for the benefit of the group itself and society. In turn, it is the trigger for a collaborative creation process that, through dramatic techniques and didactic proposals, results in an unconventional theatrical piece. Understanding this, therefore, not as a closed narrative text, but as a range of diverse proposals that will make the result different in each center, depending on the selection and preparation of the groups, as well as the teachers involved.

↓ Recibido/Received: 10/02/2023
→ Aceptado/Accepted: 28/03/2023





Alumnado del IES Cap de L'aljub (Santa Pola, Alicante) trabajando con los materiales de Una escena distinta

#PALABRAS CLAVE/*KEYWORDS*

Diversidad, Diferencia, Cuerpo, Artes escénicas, Experimentación

Diversity, Difference, Body, Performing arts, Experimentation

El reto es convivir

Nuestra sociedad es cada vez más compleja por los procesos de globalización y de digitalización. Una de esas complejidades consiste en convivir en sociedades que resultan cada vez más heterogéneas. Este fenómeno choca con la tradición cultural y política homogeneizadora tradicional de Occidente. Así, se observan fenómenos evidentes de acción y reacción en las sociedades: la reivindicación de la diferencia para un reconocimiento legal y de inclusión social (feminismo, LGTBI+, de la diversidad funcional...) frente al auge de movimientos y partidos excluyentes, cuando no fascistas. En este contexto, el problema no es la diferencia, pues es consustancial al ser humano y a la sociedad, el problema es la actitud ante esta.

Una escena distinta plantea un proceso de reflexión, de creación, por tanto, de crecimiento personal y colectivo en la concepción de la diferencia como riqueza, como consenso, como visión multicolor de una ciudadanía que aspira a aceptar y a ejercer el derecho a ser distinto.

María José Guisado y Rafa Palomares, *creadores de Una escena distinta.*

Claves para el aula

CC

→ Generar un espacio creativo, de reflexión y sensibilización sobre la diferencia como alteridad y como diversidad.

→ Favorecer una actitud de tolerancia y respeto entre el alumnado a partir de la aceptación de sus propias diferencias.

CCEC

→ Explorar las posibilidades creativas de la experimentación escénica.

→ Aprender conceptos básicos de la creación teatral.



Proyecto Inestable es un colectivo teatral que nace en la Facultad de Filología (UV) en 1997 y se profesionaliza en 2003. Desde ese momento, crea espectáculos como compañía, *Teatro de lo Inestable;* gestiona una sala de exhibición, *Espacio Inestable;* programa exposiciones en su ambigú, *Inestabiliz-arte;* publica una revista especializada de artes escénicas, *Red Escénica;* gestiona proyectos europeos, *Gestora Inestable;* y, desde 2013, pone en marcha un plan de acción artístico-pedagógico para difundir las artes escénicas entre el sistema educativo valenciano, *Inestables por la educación*.

En el diseño y elaboración del recurso didáctico "Una escena distinta" han trabajado María José Guisado y Rafa Palomares, artistas pedagogos con *Diploma en Pedagogía teatral: teatro en la educación* (UV), que compaginan su docencia en Secundaria y Bachillerato con la creación, la mediación y la formación teatral.

MARCO DE REFERENCIA

HAN, Byung-Chul (2017): *La expulsión de lo distinto*, Herder Editorial

MARCER, À. (2004): *Taller de teatro*, Alba editorial

MOTOS, T. y LAFERRIÈRE, G. (2203): *Palabras para la acción*, Ed. Ñaque

MORENO, V. (2005): *Diccionario de escritura*, Ed. Pamiela.

SÁNCHEZ, J. A. (2002): *Dramaturgias de la imagen*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



Invitación a artista

Costa Badía



Costa Badía

Costa (Madrid 1981) soy artista y mediadora cultural tullida, tengo el grado superior en Imagen, graduada en Bellas Artes y máster de posgrado en Educación artística en instituciones sociales y culturales, estas dos últimas por la Universidad Complutense de Madrid.

Me siento muy orgullosa de haber estudiado, y siempre que puedo lo remarco, porque es muy complicado para una persona con diversidad funcional, y más siendo mujer, haber llegado a la universidad.

Se calcula que hay alrededor de 1.000 personas con discapacidad en España que cursan un máster de posgrado al año. Y unas 600 con discapacidad de las más 70.000 que superan el doctorado.

Mi trabajo como artista se centra en la validación del error, el desafío a los estereotipos de belleza y de comportamiento. Busco un camino alternativo investigando sobre la convivencia entre las personas normativas y las no normativas.

Actualmente trabajo en cuestiones de accesibilidad y mediación en el departamento de Educación del Museo Reina Sofía en Madrid a la par que sigo con mi trabajo como artista exponiendo y haciendo performance en diferentes espacios.

Es fundamental mi identidad como «tullida», ya que necesito reivindicar constantemente que mi cuerpo y mi forma de moverme es diferente.



Electroflores azul. Año 2022



Férula

Mi fuente de inspiración surge de vivencias y de la relación que tiene mi cuerpo con la sociedad.

Algunas de mis performances consisten en confrontar al público con una sensación de incomodidad provocada por los diferentes ritmos que llevamos las personas con discapacidad frente a la normatividad. Me divierte mucho invertir los roles que se dan en la sociedad y llevarlos a mi terreno en el arte.

En la instalación y performance Tacón, pie, bastón que se llevó a cabo en el Centro de Arte 2 de mayo en Móstoles trabajamos la idea de ser una diva desde el cuerpo no normativo, alejándome de la ironía, mi pretensión era ser una auténtica diva cojeando al lado de Marilyn Monroe o Norma Duval.



Audifonos transparentes. Año 2020



Tacón, pie bastón. Año 2023



Cenicienta. Año 2021

Me interesa cómo resignificar todo el material médico y ortopédico con el que convivo prácticamente desde que nací. Dibujo sobre informes médicos, hago copias en resina de mis audífonos, creo ramos de flores a partir de las pegatinas de los electrocardiogramas.

Tengo un optotipo de decoración en casa porque me atrae mucho este mundo y me divierte la extrañeza que causa en las visitas.

Web: costabadia.com

Secador 1. Año 2019

Experiencias inspiradoras que nos muestran la diversidad de formatos a activar desde la escuela. Seleccionadas a través de llamamiento público aunque no presenten un recurso con metodología

Expe-
riencias



Otro cuerpo flamenco

Improvisación y conocimiento a través de la danza

CREADORAS

Yinka Esi Graves, ZEMOS98.

ESCUELAS Y CURSOS PARTICIPANTES

CEIP Diecinueve de Julio, CEIP Huerta de Santa Marina, IES Al-Ándalus, IES Blas Infante, IES Cánovas del Castillo, IES Los Montes, IES Medina Azahara

EL PROYECTO

La bailarina y coréografa de flamenco Yinka Esi Graves ha desarrollado de la mano de ZEMOS98 un programa formativo para docentes y estudiantes en escuelas e institutos públicos de Andalucía. En el marco de los programas de Arte y Escuela que impulsa PLANEA junto a la Consejería de Desarrollo Educativo de la Junta de Andalucía, hasta siete centros educativos han participado el curso 2022-23 en este programa. Su desarrollo ha consistido en varias sesiones teórico-prácticas entre Yinka Esi y las docentes participantes, una visita de la artista a su centro para trabajar codo con codo con el alumnado y un posterior trabajo con mayor autonomía en el que cada uno de los grupos ha escogido una música y ha creado una coreografía de manera colaborativa a la que han llamado <Danza Compartida>. El resultado de esta danza se compartió en el centro educativo y se documentó, para celebrar una sesión junto a todos los grupos en la que poner en común los aprendizajes y sus resultados. Puedes consultar todo el archivo de Otro cuerpo flamenco en su lista de Youtube dentro del canal Youtube de PLANEA Red de arte y escuela.

La investigación en danza y flamenco de Yinka Esi Graves integra desde 2019 la práctica de la Embodiología, una praxis que sitúa el foco del conocimiento y la creatividad en el cuerpo. Esta establece a través de una metodología transdisciplinar un sistema de valores perceptible también

en muchas prácticas performativas de la diáspora africana y permite observar muchos puntos de conexión entre la experiencia bailando flamenco y la comprensión africana del cuerpo expresivo, receptivo y comunicativo.

Ver proyecto →

Canal de Youtube →

Zona Santiago, libre para jugar

CREADORAS

Fent Estudi Coop. V., Nautae Salut Mental, creadoras Colegio Santiago Apostol Cabanyal.

Javier Molinero, Bernat Ivars, diseño y producción.

Amesura fusteria, carpintería.

EL PROYECTO

El alumnado del colegio Santiago Apóstol del Cabañal no tiene espacio de patio y utiliza la azotea del mismo edificio o un parque público próximo. Con la llegada de la COVID19, el Ayto. València cede temporalmente en el centro el uso de un solar próximo a la escuela, donde poder garantizar las medidas de seguridad establecidas. Se inicia aquí la oportunidad de pensar, diseñar y construir colectivamente el patio que quieren. En la construcción de este espacio, bautizado por el alumnado como 'Zona Santiago, libre para jugar', participa el alumnado de ESO del colegio con un Proyecto de Aprendizaje Servicio junto con personas con enfermedades de salud mental contratadas para el desarrollo del proyecto. Así, personas con diferentes capacidades hacen un trabajo cooperativo con un objetivo común y la sensibilización se produce desde la convivencia y la cotidianidad, facilitando la creación de espacios seguros e inclusivos que combaten la estigmatización y exclusión de las personas con salud mental.

Ver vídeo →

Ver documental →





Escuchar para cambiar, escuchar el cambio

CREADORAS

Jesús Jara López, María García, Pedro Álvarez, Inés Fernandez y la compositora **Chefa Alonso,** profesorado de la Escuela Municipal de Música y Danza "María Dolores Pradera", con el apoyo de la **Fundación LaCaixa** en el programa Art for Change 2021.

EL PROYECTO

Pauline Oliveros, compositora del siglo XX, en su libro “Deep Listening: una práctica para la composición sonora”, propone una pieza llamada «Escucha profunda a través del cambio de milenio» en la que nos invita a reflexionar sobre en qué consiste escuchar: escuchar para cambiar, escuchar el cambio. Frente a la emergencia climática que vivimos, se necesita mantener una respuesta transformadora que posibilite imaginar futuros más sostenibles y justos.

No es posible escuchar al vencejo hasta que no llega el calor de la primavera, o las ranas fuera de la temporada de lluvias del invierno. No se puede potenciar la escucha en una semana, sino que se requiere de un proceso largo y pausado. A través de lecturas, herramientas tecnológicas y metodologías provenientes de la música contemporánea, este proyecto busca sensibilizar sobre el cambio climático mediante el conocimiento que a través del sonido obtenemos del medio ambiente. La educación musical, en este caso, nos ayuda a sensibilizar el oído al mundo natural.

Portal de recursos →

Propuesta didáctica →







Foto-acción

Exploración documental en barrios en proceso de gentrificación

CREADORA

Elena Pedrosa Puertas y alumnado de Fotografía de la ESAD “San Telmo” (Málaga) y “Carlos Pérez Siquier” (Almería) en colaboración con profesorado de Proyecto, Medios Informáticos y Medios Audiovisuales de dichas escuelas del año 2015 al 2023.

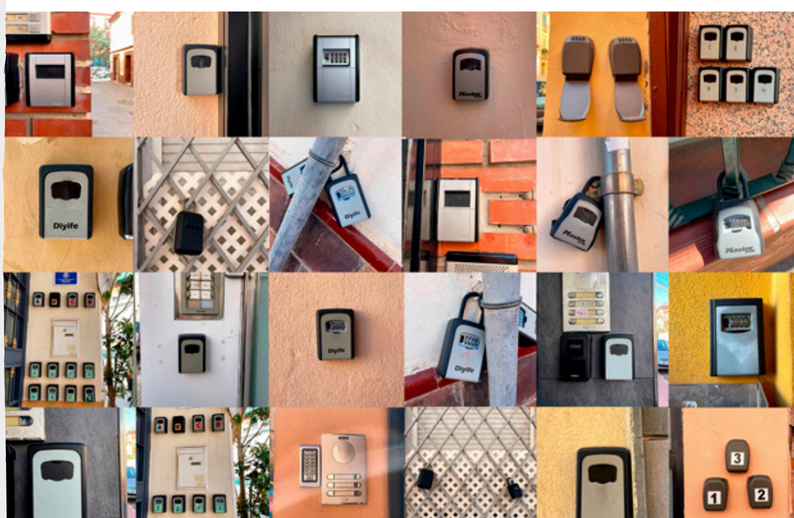
EL PROYECTO

Este proyecto supone que el alumnado sienta que puede ser agente de cambio social y que se puede utilizar la imagen para reflexionar sobre una realidad de su entorno. Junto a cada grupo experimentamos con lo que somos y lo que queremos ser, aprendiendo y creando colectivamente.

Parte de una sintonización con el entorno mediante la deriva psicogeográfica para hacernos reflexionar acerca de nuestra manera de intervenir en el entorno. A través de un ejercicio de mapeado colaborativo analizamos los agentes sociales del entorno. Posteriormente realizamos reporterismo gráfico con fotografía y vídeo, indagando acerca del grado de conocimiento e implicación vecinal en el proceso de gentrificación y cómo les afecta, dando a conocer este problema y promoviendo posteriormente encuentros y coloquios en el barrio y en la escuela para dar a conocer el resultado de la investigación y apoyar el proceso dando visibilidad a la lucha vecinal.

Linktr.ee →

Instagram →







Entre-vista a

Júlia Cervera y Ana Sánchez →

Entrevista con Júlia Cervera y Ana Sánchez

Vicent Casabó, asesor del Cefire Artísticoexpressiu, conversa con Júlia Cervera y Ana Sánchez, docentes del Centro de Educación Especial Profesor Sebastián Burgos de València, sobre arte, inclusión y las oportunidades que ofrece su confluencia.

Colaboración técnica, edición y montaje de Pau Monfort Monfort.

También puedes escuchar el audio de la entrevista

J: Soy Júlia, maestra de educación especial y logopeda. Trabajo en este colegio de educación especial (Sebastián Burgos de València) desde hace seis cursos.

A: Soy Ana Sánchez y, como mi compañera, también soy maestra de educación especial, estoy diplomada en educación infantil y trabajo aquí desde el año 2018, que fue cuando me saqué la plaza.

— ¿Qué función desarrolláis dentro del centro?

J: Ana y yo somos tutoras, con las tareas que esto comporta: programar, elaborar materiales para cada área (porque no tenemos ni materiales ni libros de texto adaptados al perfil de nuestro alumnado, y son tantas las individualidades, que tenemos que diseñar nuestros propios materiales). Hacemos mucho acompañamiento al alumnado, también a las familias y en muchos casos, la coordinación con ellas es prácticamente diaria. Es necesaria, porque si queremos tener una respuesta educativa muy adaptada a sus necesidades, sobre todo en este caso, emocionales o de conducta, tiene que ser así. Nosotros utilizamos una herramienta, la planificación centrada en la persona o PCP, que es lo que da respuesta a este acompañamiento tanto familiar como personal. Pretendemos que nuestro alumnado sea el eje central de su vida y que tengan voz y voto, pues al final, las decisiones que se van tomando a lo largo de la vida, formarán parte de ellos y ellas.

Otra tarea que realizamos es el acompañamiento o el trabajo a nivel emocional, de autonomía y de relaciones sociales: desde la gestión y el autocontrol emocional diario, hasta la organización, por ejemplo, de las tareas que han de hacer en su casa o buscar una opción de ocio fuera de la escuela. Como nosotros también vamos a un instituto del barrio, el IES Joanot Martorell, donde trabajamos algunas áreas como la educación física o el taller de radio, aprovechamos para sensibilizar a los profesionales y el alumnado del centro.

— Vosotras, como profesionales de la educación especial ¿qué entendéis por diversidad?

J: En mi caso, no como maestra sino ya como persona, la diversidad es una característica o una propiedad intrínseca que tiene la vida, es decir, no hay dos hojas iguales, como no hay dos animales iguales y, por lo tanto, no pueden haber dos personas iguales. Por eso, personalmente, la diversidad la veo no como algo separado, sino como un rasgo más

de la vida. Y si pusiera el foco en el ámbito educativo, la diversidad hace referencia a aquel alumnado que no se beneficia de la respuesta educativa genérica para conseguir los objetivos curriculares y, por lo tanto, precisa de una respuesta educativa individualizada. Pero mi manera de trabajar día a día es siempre individualizada. La verdad es que no sé hacerlo de otra manera. Considero que la diversidad en el aula (pero también en la vida) me da la oportunidad para flexibilizar, observar, escuchar, atender, empatizar y para aprender cada día de ella.

A: Al hablar o escuchar la palabra diversidad, son muchos conceptos los que pueden venir a mi mente: diversidad funcional, diversidad cultural, diversidad de género, diversidad lingüística... Por lo tanto, para mí, la diversidad es un reflejo de la sociedad en la que vivimos.

Como maestra de educación especial forma parte de mi día a día. Es cierto que me ayuda a empatizar y a comprender al resto de personas y, sobre todo, a aceptar que todas y todos somos diferentes y tenemos que aprender a convivir partiendo de que esas diferencias nos enriquecen.

También me ha enseñado a abordar las barreras de aprendizaje y de participación que nuestro alumnado puede encontrarse en su día a día. Y así, conociendo y aceptando la diversidad de mi alumnado, puedo ayudarles a que tengan una mejor presencia, una mejor participación y un mejor aprendizaje.

— Estáis hablando de diferentes diversidades, pero vuestros alumnos están aquí por algunas de ellas ¿Qué tipo de diversidades atendéis específicamente en el centro?

A: En los centros de educación especial encontramos niños, niñas y adolescentes que tienen discapacidades, todas ellas derivadas de la parálisis cerebral infantil, del trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual, diferentes síndromes, enfermedades raras, problemas de conducta, trastornos mentales... El abanico, como podéis ver, es muy amplio y diverso. No obstante, casi todos coinciden en ser alumnado con diversidad funcional, el cual requiere de apoyo individualizado de alta intensidad, amplitud y especialización durante la gran mayoría de la jornada escolar.

J: A nivel de aula, añadir que nuestro alumnado tiene entre 16 y 20 años (en nuestro caso como tutoras) y tienen un diagnóstico de discapacidad intelectual ligera o moderada, y en algunos casos con comorbilidad con trastornos mentales que es lo más complicado de atender.

— Y ellos... ¿Cómo viven su propia discapacidad? ¿Se sienten excluidos de la sociedad? ¿Se ven integrados?

J: No puedo hablar por ellos ni por ellas, porque evidentemente no estoy hablando desde su experiencia de vida, pero por lo que los conozco (que es mucho) pienso que lo viven con naturalidad, al menos en este contexto.

La gran mayoría son conscientes de su diversidad funcional y han aprendido, a lo largo de los años, a conocerse y, generalmente, a aceptarse.

Habitualmente, nuestros alumnos, saben reconocer sus limitaciones, pero también sus destrezas. Ya llevan un tiempo y un trabajo de autoconocimiento que, al menos aquí, nos hace vivirlo con naturalidad.

Es cierto que ha cambiado mucho la manera de ver y de entender la diversidad funcional, pero la realidad es que, en el día a día, fuera de nuestro contexto escolar donde todo está preparado y adaptado para ellos y ellas, la diversidad funcional no está vista ni tratada con la naturalidad que corresponde, porque, al fin y al cabo, existe mucho desconocimiento y esto supone que se tienen que enfrentar diariamente a un mundo que no tiene información ni está preparado (a los comercios, a los centros sanitarios, a la calle, a las ofertas de ocio...). Un mundo bastante limitado que, además, en muchas ocasiones, ellos y ellas no van a poder experimentar plenamente. Muchos de nuestros alumnos suelen tener dificultades de autonomía, de comunicación, de relaciones sociales, lo que genera limitaciones a la hora de crear vínculos y amistades con quien poder hacer vida fuera de la escuela, por ejemplo, o ser autónomos e independientes...

Por lo tanto, cosas como tener pareja, tener un círculo de amigos y amigas, tener una independencia económica, suponen un reto mucho mayor, para ellos y para ellas, especialmente para el alumnado que presenta un trastorno mental asociado. Porque, en estos casos, todo suele ser mucho más complicado no sólo para la propia persona, sino también para su contexto familiar (suelen haber muchos ingresos hospitalarios, altos-y-bajos emocionales, problemas de conducta...).

— Aquí lo vivís como una burbuja adaptada para ellos, pero para la gente que no conoce este tipo de centros y entiende la educación desde los centros ordinarios ¿qué diferencias creeis que encontrarían entre uno y otro?

A: Si hablamos de infraestructura, dado que nos encontramos con un alumnado diferente (como hemos comentado antes) y este



Foto: Estrella Jové



necesita adaptaciones. Sí que es cierto que ahora se está luchando por acabar con este tipo de barreras arquitectónicas, pero los centros de educación especial suelen estar adaptados y tienen acceso para todas las personas, tengan problemas de movilidad o no. También encontramos diferentes aulas que no podemos encontrar en un centro ordinario, como pueden ser aulas multisensoriales, aulas interactivas para trabajar las necesidades del alumnado con algún tipo de trastorno relacionado con lo sensorial y también podemos encontrar infraestructuras para aprendizajes funcionales como puede ser el aula-hogar o baños adaptados para trabajar la autonomía e higiene personal.

Para poder trabajar todas estas cosas también tenemos como diferencia los recursos personales, contamos con fisioterapeutas, enfermeras, educadoras y educadores... Una de las cosas que destacaría es que los tutores y tutoras son todos maestros de educación especial (PT). Además, contamos con monitores de autobús y de comedor porque los alumnos de nuestro centro vienen en transporte escolar y comen aquí.

Otras diferencias que podemos encontrar respecto a un centro ordinario es que las ratios son más bajas, debido a que nuestro alumnado requiere un apoyo muy intenso y, por tanto, necesitamos la reducción de ratio para poder darles lo que necesitan.

Una diferencia muy importante que queremos destacar es el currículum con el que trabajamos y cómo lo abordamos en las aulas. En los centros de educación especial lo organizamos de forma integrada, globalizada e interdisciplinaria. Es cierto que se tienen en cuenta las competencias clave (igual que en los centros ordinarios), pero observando el alumnado tan heterogéneo que encontramos aquí, podemos decir que nuestro currículum competencial es muy flexible y se basa en las dimensiones de la calidad de vida (Robert Shalock y Miguel Ángel Verdugo), siendo los pilares de trabajo en los centros de educación especial: relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico, autodeterminación, bienestar material, inclusión social y derechos.

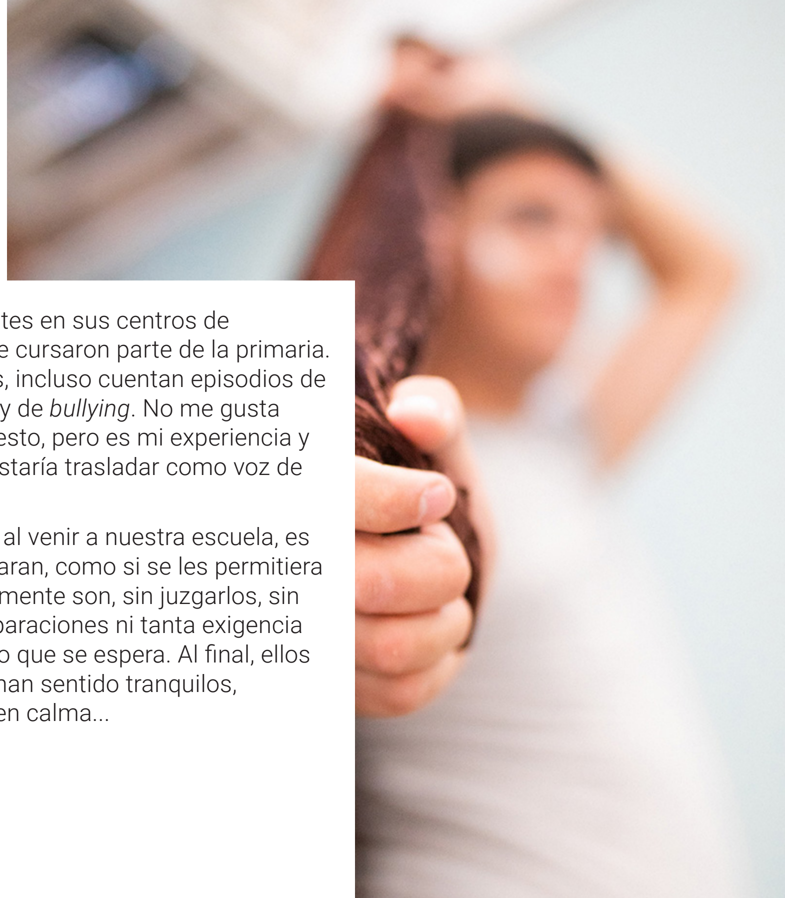
Todas estas condiciones contribuyen al bienestar personal y social de nuestro alumnado y, por lo tanto, son las bases de nuestro centro.

— Una de las cosas que más preocupa en los centros ordinarios es que no «llegamos a atender la diversidad y cumplir con el currículum». ¿Compartís esta problemática? ¿Cómo vivís esta situación?

J: Nosotros no la vivimos igual porque en las escuelas de educación especial, el currículum es mucho más flexible en cuanto a tiempo, ritmo y contenido. Para mí es positivo disponer de esta flexibilidad, nos libera y permite trabajar desde otro lugar, con más calma y sin tanta presión, desde la tranquilidad y las necesidades que van surgiendo, porque, dependiendo de lo que aparece, te adaptas y acomodas. Lo que para algunos puede ser un aspecto negativo. No tener, por ejemplo, unos libros de texto o no tenerlo todo tan marcado, para nosotros es un abanico de posibilidades brutal en cuanto a los materiales con los que podemos trabajar, las áreas que podemos dar y la forma de abordar nuestro trabajo diario. Así que lo vivimos como una cosa positiva y entendemos que es más sencillo para nosotros.

— ¿Qué relación tenéis con el centro ordinario? ¿Cómo funciona esta sensibilización?

A: Suponemos que hacéis referencia a la escolarización combinada. En nuestro centro hay muchos alumnos que están matriculados de forma simultánea en el centro de educación especial y en el centro ordinario. En nuestro caso, como aula abierta, formamos parte de un programa inclusivo con el instituto del barrio (IES Joanot Martorell).



Es cierto que, antes del covid, teníamos una escolarización combinada, sin embargo, durante la pandemia tuvimos que parar y ahora hemos comenzado a hacer incorporaciones en el instituto como un programa inclusivo. Estos programas están planificados, desarrollados y evaluados conjuntamente entre los equipos educativos y resto de agentes implicados.

La relación con el IES es buena, el equipo directivo y los profesionales que han participado en el programa inclusivo están abiertos al cambio. Pero, haciendo autocrítica, nos ha faltado coordinación por falta de tiempo, y nos ha faltado definir mejor la línea de nuestro proyecto allí; qué queremos conseguir, cuál es el objetivo. La parte buena es que hemos analizado este curso y ya hemos pautado mejoras para el curso siguiente.

— Al hilo de este recorrido que se está haciendo hacia la plena integración del alumnado en los centros ordinarios, ¿qué pensáis de esta situación? ¿Es posible? ¿Es un ideal inalcanzable?

J: La inclusión es más difícil. Integrar es fácil, la integración implica compartir un espacio.

Lo primero que habría que hacer es cuestionarnos qué debería de ser la inclusión para el sistema educativo. Para mí, no tiene nada que ver con que el alumnado con diversidad funcional dé alguna área curricular con un grupo de referencia, y menos si esto va en detrimento de sus relaciones interpersonales o de su estado emocional. Es decir, el hecho de que nos vean no tiene que ir en detrimento suyo como persona.

Actualmente es impensable la plena inclusión en los centros educativos ordinarios. Al final, los colegios son un reflejo de la sociedad.

Si, como hemos comentado antes, la sociedad no está preparada, esto mismo se vive en las escuelas. Existe mucho desconocimiento y poca formación específica.

Si el alumnado con diversidad funcional acude a un centro ordinario, no sólo tiene que relacionarse con él el especialista que lo atiende, que es lo que suele pasar muchas veces, incluso en momentos de patio, de descanso. Tienen que poder hacerlo todas y todos (incluyendo profesionales y alumnado), como ocurriría con cualquier otro alumno o alumna del centro, ¿no? Pues no suele pasar.

Considero que no existe esta formación, pero tampoco las adaptaciones necesarias para que gran parte de nuestro alumnado reciba la respuesta educativa que necesita, ni los espacios, ni los recursos, ni la atención tan individualizada, ni, desgraciadamente, en ocasiones, la intención o la mirada. Muchos de nuestros alumnos nos cuentan que se han sentido muy tristes en sus centros de referencia donde cursaron parte de la primaria. Algunos de ellos, incluso cuentan episodios de mucha soledad y de *bullying*. No me gusta tener que decir esto, pero es mi experiencia y es lo que me gustaría trasladar como voz de mi alumnado.

Por el contrario, al venir a nuestra escuela, es como si se liberaran, como si se les permitiera ser quienes realmente son, sin juzgarlos, sin burlas, sin comparaciones ni tanta exigencia de acoplarse a lo que se espera. Al final, ellos afirman que se han sentido tranquilos, comprendidos, en calma...

“Si el alumnado con diversidad funcional acude a un centro ordinario, no sólo tiene que relacionarse con él el especialista que lo atiende, que es lo que suele pasar muchas veces, incluso en momentos de patio, de descanso. Tienen que poder hacerlo todas y todos (incluyendo profesionales y alumnado), como ocurriría con cualquier otro alumno o alumna del centro, ¿no? Pues no suele pasar.”

Se les ha permitido ser quienes realmente son. Y lo mejor de todo, es que aquí tienen amigos y amigas y, en algunos casos, pareja. Aspectos que antes eran impensables.

Creo que esta inclusión, podrá ser real siempre que cambien muchas cosas en el sistema educativo y, sobre todo, que esta modalidad no vaya en detrimento de ningún alumno. Es decir, para que beneficie al resto, no me gustaría que interfiriera negativamente en las personas con diversidad funcional. No sé si me entendéis.

> Cuando en clase hemos hablado de algún autor o autora, hemos aprovechado para llevarlo a la práctica a través de algún teatro o recital, y hemos vuelto a vincularlo con diversas áreas curriculares

— Entiendo que no la podemos forzar, que ha de ser un objetivo a conseguir, pero poco a poco y haciendo las cosas con calma

J: Exacto, y teniéndolos a ellos en cuenta, porque si preguntamos a nuestros alumnos si quieren volver a sus escuelas, nadie quiere volver. Incluso hemos tenido que hacer un trabajo previo para poder ir al instituto de referencia. Quiero decir, hay casos en los que funciona muy bien, porque todo el centro está muy volcado, porque hay profesorado muy formado, porque se ha hecho una sensibilización con el alumnado y es genial, pero desgraciadamente no es la mayoría.

— ¿De qué manera integráis las prácticas artísticas en vuestro día a día en el aula?

J: Nosotras le damos mucha importancia. A través de artistas que vamos conociendo cada dos o tres semanas. Artistas contemporáneos y clásicos, tanto hombres como mujeres, con diversidad funcional o sin ella, de diversos estilos y técnicas, nacionales e internacionales... Para que el abanico sea bien amplio. Una vez los presentamos, iniciamos un proyecto donde vinculamos áreas como: la historia, la geografía, algún concepto matemático, la lengua, la expresión artística a través de las creaciones que hacen y, evidentemente, el trabajo emocional, que acaba siempre vinculándose de forma transversal. También a través de servicios a la comunidad con cartelería que hacemos para la escuela (por ejemplo, el cartel de bienvenida al centro, el cartel de biblioteca, un mural del patio...). Por otro lado, cuando en clase hemos hablado de algún autor o autora, hemos aprovechado para llevarlo a la práctica a través de algún teatro o recital, y hemos vuelto a vincularlo con diversas áreas curriculares. También hemos utilizado el formato performance, para reivindicar, en este caso, para crear con ellos y ellas desde cero una obra sobre la autodeterminación. ¿Qué hay más reivindicativo en un colegio de educación especial, con chavales entre 16 y 20 años, que hablar de autodeterminación? Por último, nos hemos lanzado a la danza contemporánea con el proyecto de *Resistències Artístiques* que estamos llevando a cabo este año con nuestro alumnado.

— ¿En qué programas de arte y escuela habéis participado?

A: Otros años, hemos participado en campañas promovidas desde el ayuntamiento que fomentaban el arte y la ciudadanía, la denominada «Por una ciudad en convivencia», pero este año hemos tenido la suerte de haber participado en el programa de *Resistències Artístiques: procesos artísticos en entornos educativos.* La verdad es que estamos muy contentas y muy agradecidas. Este programa se lleva a cabo en colaboración con el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, el Cefire Artisticoexpressiu, la Dirección General de Innovación Educativa y Ordenación, así como con la Secretaria Autonómica de Cultura. Ha sido una suerte muy grande que hayan contado con nosotros. Para quien no conozca *Resistències Artístiques*, se trata de un programa en el cual un artista realiza una residencia en el centro escolar.

— ¿Cómo ha influido la presencia de un artista en el día a día del centro y/o en el proceso de aprendizaje del alumnado?

A: Nosotras hemos participado en una resistencia artística de danza movimiento-teatro, en la que hemos trabajado conjuntamente con tres artistas de la compañía *Dunatacà*: Júlia, Andrea y Mónica. Bajo el nombre de: «A la recerca del Flus», hemos vivido una experiencia muy enriquecedora, que nos ha enseñado a observar y a mirar aquello que nos rodea, sin prisas, ni estrés, aportando una visión diferente de la danza, el movimiento y el teatro. Creemos que las sesiones de danza, movimiento y teatro han influido en nuestro alumnado fomentando su creatividad, dando más visión a la autodeterminación, siendo ellas y ellos los encargados de elegir qué movimientos o gestos querían representar, así como ha promovido la capacidad de resolución de problemas por medio del trabajo colectivo. Además, creo que les ha ayudado a entender los procesos de creación contemporánea como un instrumento, tanto de comprensión como de expresión. También creo que nos ha influido a nosotras, como docentes, a aprender de la espontaneidad y la frescura de las artistas. Ha sido una experiencia vivida desde el apoyo, la confianza, la comunicación y el acompañamiento, formando parte activa del proyecto, pero también hemos aprovechado de su especialización en la danza contemporánea para aprender y disfrutar de las sesiones, como el resto del alumnado.

— Habéis estado hablando de muchas prácticas artísticas: teatro, danza, performance... ¿Qué potencialidad tienen para vosotros las propuestas artísticas en el campo de la inclusión y la diversidad?

J: Muchísima. Y lo vinculamos en el día a día en nuestro trabajo docente. El arte nos abre una puerta que posibilita valorar, en las personas con diversidad funcional, otras habilidades o capacidades que generalmente, en la escuela, no se les ha dado tanta importancia ya que, las habilidades que más se suelen valorar van relacionadas con la capacidad matemática y lingüística; donde, evidentemente, nuestro alumnado presenta un desfase significativo. Por el contrario, las propuestas artísticas y su apertura valoran otras habilidades donde nuestro alumnado puede destacar favorablemente.

— En este sentido, ¿con qué intencionalidad empleaste las experiencias artísticas? ¿Empoderar el alumnado y descubrir sus capacidades? ¿O con otra intención?

J: Va muy por ahí... Para nosotros, las experiencias artísticas son una herramienta de autoconocimiento y una puerta para descubrir potencialidades propias que, sin estas prácticas, tal vez no descubrirían. Por otro lado, considero que el arte culmina en un «producto»: una canción, un dibujo, un escrito, un mural, una danza, una representación... Así que, para nuestro alumnado, vivir el proceso de elaboración y descubrimiento de una experiencia artística y poder «materializarlo» o culminarlo en un «producto» los hace conscientes de lo que pueden llegar a hacer. Además, reciben el reconocimiento, que es algo a lo que no están acostumbrados. Y, sí, evidentemente, beneficia directamente a su autoestima. Y, hacia fuera, de alguna manera, también nos sirve para romper prejuicios y barreras.

— Y ya, para acabar... Aunque es difícil saber qué siente nuestro alumnado... ¿Qué supone para ellas y ellos vivir estas experiencias con el arte?

A: No podemos saber exactamente qué piensan, pero sí que los conocemos mucho. El arte es la forma de comunicación más libre y universal. Creemos que trabajar mediante el arte nos ayuda a cumplir muchos de nuestros objetivos clave, relacionados con la calidad de vida antes comentada, ayudando a construir su identidad y a enriquecer su visión del mundo.

J: Sí, además, pienso que, como hemos dicho antes, es una herramienta muy potente para el autoconocimiento y la mejora de la autoestima, por todo lo que supone tanto el proceso como la culminación de la expresión artística.

— Muchas gracias, Júlia y Ana, por ayudarnos a abrir la mirada hacia otras diversidades.

A: A vosotros, por darnos la oportunidad.

J: Por darnos voz y por estar aquí.

CRÉDITOS de la música para entrada y cierre:

‘Pteridium Aquilinum’, de Edu Comelles y Rafa Ramos Sania, perteneciente al álbum Botánica de balcón (2020).

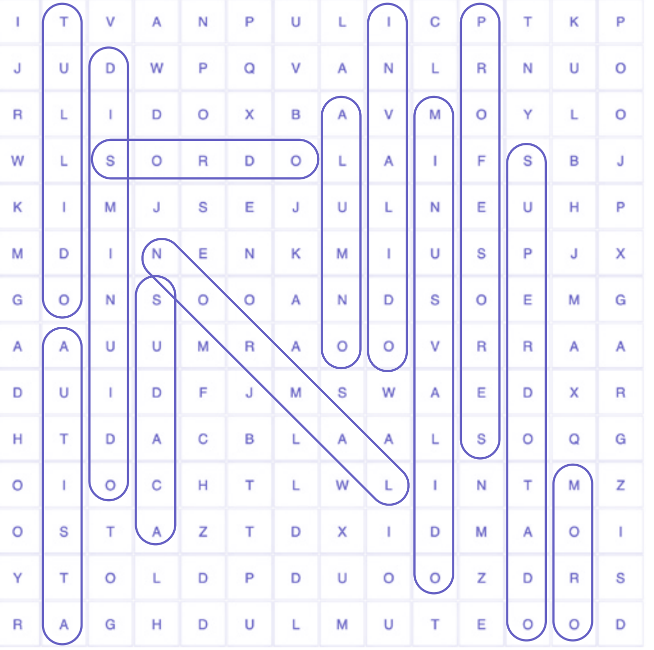


Soluciones

Palabras cruzadas

1. Equidad
2. Igualdad
3. Hospitalidad
4. Alteridad
5. Otredad
6. Inclusividad
7. Diversidad
8. Interseccionalidad

Hasta en la sopa



ANIDA. Revista de arte y escuela

nº 3, No sé quién eres, pero aquí estamos. Recursos para educar en la diversidad a través de las prácticas artísticas. Julio 2023. ISSN 2792-4122

redplanea.org/recursos